PAULO FREIRE

SOBRE LA ACCION CULTURAL

icira

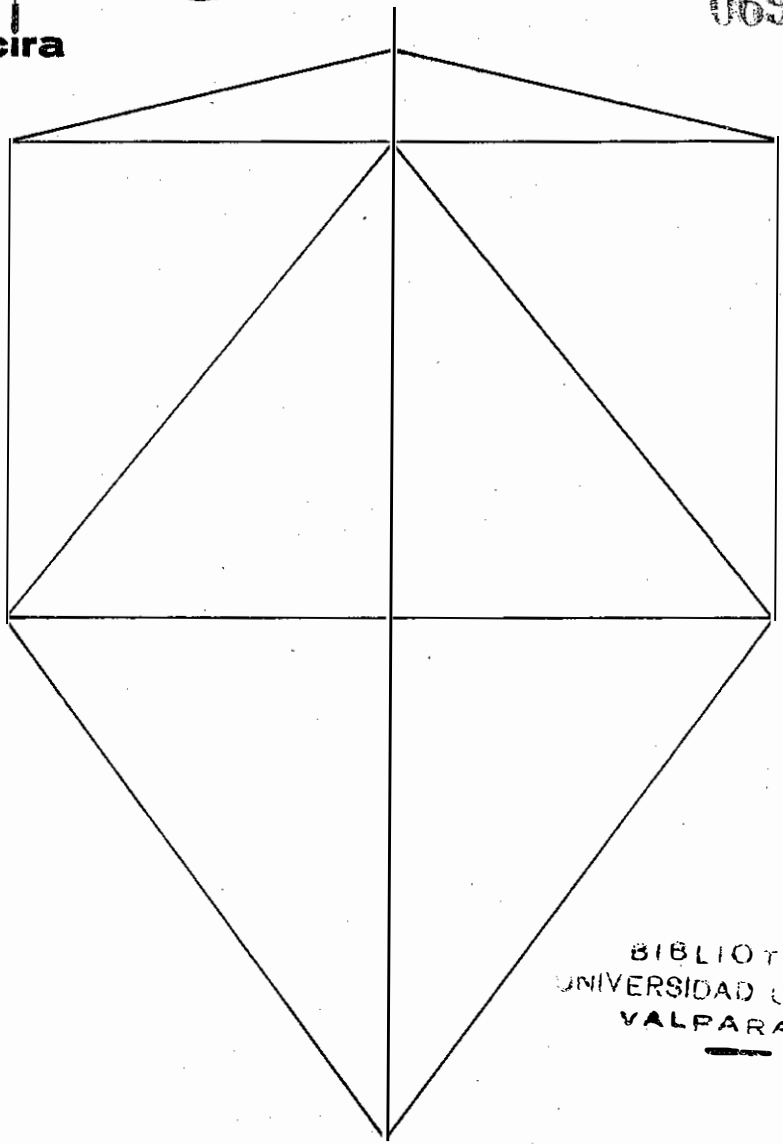
35
6

37.035
F866
c1

FEBC

icira

069961



BIBLIOTECA
UNIVERSIDAD CATOLICA
VALPARAISO

PAULO
FREIRE

Sobre la Acción Cultural

Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria — Proyecto del Gobierno de Chile con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)

Las opiniones emitidas por los autores en la presente publicación no representan necesariamente las del Instituto ni las de las Organizaciones participantes

© ICIRA — Proyecto Gobierno de Chile/Naciones Unidas/FAO

Inscripción N. 37410, 1971

Arturo Claro 1468 — SANTIAGO DE CHILE, 1972

Orden del libro

Introducción 7

1. La educación como una dimensión de la acción cultural 19

2. El movimiento dialéctico de la acción cultural 51

3. Acción cultural y cambio 79

Notas 111

INTRODUCCION

En este conjunto de textos elaborados por Paulo Freire, se nos propone una nueva modalidad de acción, que se orienta fundamentalmente hacia la búsqueda y la práctica de la libertad. Libertad concebido no como el poder mágico que instaure un orden de cosas, ideal y perfecto, mediante la negación y el repudio de una realidad presente sino, por el contrario, comprendiéndola en su verdadero significado, como la admisión de una realidad concreta y determinada para transformarla a través de la acción de los hombres que en ella se encuentran, viviéndola y asumiéndola críticamente.

De este modo, la libertad deviene la capacidad de practicar actos libres, que a su vez son liberadores, transformándose así en el poder de liberar. Por esto, al referirse a la libertad del hombre, Paulo Freire comprende la realidad propia de éstos, en cuanto en él ve al realizador de los actos libres. Para él la libertad existe; el problema radica no en la discusión bizantina de su significado abstracto, sino en establecer en qué consiste, cuáles son las condiciones para que pueda ser ejercida y a qué resultados conduce.

Es esto lo que intenta dilucidar a través de su teoría de la acción.

Esta búsqueda del significado concreto de la libertad se basa en la necesidad del pensamiento crítico, pensar que se apoya en un proceso real, se define por esa relación y se existencia por un proceso continuo de acción y reflexión. Así, no percibe la

realidad como un conjunto de datos, objeto de representación, sino como un espacio concreto, un momento histórico, donde además de la posibilidad de conocer, surge para el hombre la necesidad de actuar, a fin de transformarla haciéndola cada vez más propicia a las exigencias humanas. De este modo, el asumir el proceso social su representación en la conciencia, permite al hombre forjar el proyecto histórico que le marcará un determinado rumbo.

Es evidente que el pensamiento de Paulo Freire, su visión pedagógica y, más allá, su teoría de la acción, están profundamente marcados por una experiencia junto a aquéllos que también corren tras su liberación: los hombres. Una acción cultural liberadora, como la propuesta, nace y se nutre de una realidad como la latinoamericana, aquélla de un pueblo oprimido, y tiende, fundamentalmente, hacia la búsqueda de ese poder de liberación del hombre que, en última instancia, es la libertad.

La búsqueda de Paulo Freire se inicia con el surgimiento de una nueva metodología educacional, la de la alfabetización, a través de un proceso de concientización. (1) Al enfrentar la alfabetización como el proceso a través del cual el hombre desarrolla más y más su conciencia crítica, no pretende continuar manteniendo una conciencia eminentemente ingenua, sino buscar el surgimiento de la verdadera conciencia reflexiva de la cultura, cultura que surge en el momento mismo en que el hombre se historiciza, vale decir, se constituye como conciencia histórica. Dadas estas características, el hombre no busca, al intentar aprehender la cultura letrada, la mera repetición de palabras sino que intenta la expresión de su palabra y, por ende, la creación de la cultura misma. En el momento en que su expresión marca su aparición en el mundo, el hombre traza, críticamente, su destino como proyecto histórico.

El método de concientización, por las características propias del hombre como ser esencialmente creador y libre, se constituye en la metodología que utiliza el pueblo para la creación de su cultura y la expresión de su palabra. Cultura que, a la vez, busca ser libre para existenciarse y libertad que sólo se traduce en una forma de acción, en una forma de lucha que permita la conquista de la creatividad personal.

Dicha acción, como toda forma de ella, debe entenderse dentro de los marcos sociales, estructuralmente determinados. Así entendido, todo quehacer humano constituye una unidad de acción y, de este modo, el hombre traduce sus relaciones con el mundo y entre sí en una forma sistematizada y deliberada de actuación, que incide sobre las estructuras sociales tanto para

mantenerlas como para transformarlas.

De la misma manera, la acción educativa, en la medida en que se la considere como una dimensión de la acción cultural puede, por un lado, definir y mantener el significado de una acción masificadora, y dentro del contexto general de dominación cumplir el papel de mantención del statu quo, transformándose así en el canal a través del cual las clases dominantes transmiten sus valores y socializan a sus miembros para el eficiente desempeño de los roles sociales o puede, por el contrario, si se la entiende como un proceso dialéctico, ser el resultado de la praxis de actores humanos en momentos históricos determinados. Al considerar la acción educativa en su carácter esencialmente histórico, este quehacer se torna problematizante y surge, como una necesidad, el diálogo, la comunicación para la superación de las situaciones que limitan al hombre. De ahí el planteamiento de Paulo Freire, cuando señala "nadie educa a nadie, ni nadie tampoco se educa solo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo". Al no absolutizar ni la verdad ni los conocimientos, permite el planteamiento de cada hombre frente a una realidad desafiadora y, desarrollando la capacidad crítica de los individuos, les permite la readecuación de sus conocimientos a su praxis, fuente de su reflexión.

Al ejecutar actos conscientes, el hombre da su primer paso hacia la libertad y poco a poco va conquistando su propia forma, a través del conocimiento crítico, produciendo así su mundo en la praxis creadora. Por ello, la educación como una dimensión de la acción cultural, que se inicia con la alfabetización, se realiza en el reencuentro de las formas culturales propias del individuo y en la retotalización de éstas a través de la acción, definida como interacción, comunicación, transformación. En las palabras de Ernani M. Fiori: "con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, asume conscientemente su esencial condición humana ... La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana". (2)

Por ello, alfabetizar a través de la repetición, enseñar a leer palabras existenciadas en situaciones diferentes a las de aquél que se alfabetiza, constituye un acto deshumanizante y despersonalizador que supone, además, la absolutización de los conocimientos, absolutización que no puede darse en seres inacabados como son los hombres. "Alfabetizarse" significa, para Paulo

Freire, el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquéllos a quienes no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que, sólo a través de ella, pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historicización. Es por esto que el método de concientización busca, a través de la praxis educativa, existenciar las contradicciones del mundo humano, contradicciones que imprimen al mundo su movimiento y que, al ser percibidas como tales, impiden la adaptación del hombre a una realidad que lo aplasta en sus potencialidades creadoras. Así, podemos decir que la conciencia crítica cultiva el pensamiento dialéctico como el único que le permite interpretar correctamente la realidad que los hombres quieran transformar.

Interpretando lo que hemos expresado, podría pensarse, por un momento, que a través de un proceso educativo se pretende transformar realidades históricas determinadas. Este planteamiento del problema define a nuestro juicio un caso de mitificación de la cultura y, consecuentemente, de la educación, entendiéndola como un absoluto en sí y no como un elemento constitutivo de una totalidad. De este modo, sólo se está generando una falsa concepción de la acción basada en una percepción focalista de la realidad, sin lograr aprehender el proceso social en su totalidad.

Fundamentando aún más, diremos entonces, que en un proceso de educación concientizadora, el hombre va constituyendo dialécticamente su conciencia histórica y ésta asume, necesariamente, una orientación política que implica la decisión que éste toma de luchar por la conquista de su libertad. Tal decisión define, a nuestro juicio, la auténtica conciencia política, que aprehendiendo el proceso social, en su globalidad, asume la dirección activa del mismo. De este modo, en su segunda dimensión, la conciencia crítica tiene en esta toma de decisiones la orientación política que conduce a la transformación estructural.

Ahora bien, creemos que, si en algún momento se ha llegado a la mitificación del método educacional de Paulo Freire, ésta radica fundamentalmente en que el pensamiento de muchos en torno a él no se libera aún de ciertos rasgos de ingenuidad, y no consideran que para que el factor político, que hemos analizado, se establezca con carácter crítico, es preciso incorporar a él las determinaciones objetivas del proceso que se está viviendo y actuar consecuentemente. Sólo así puede entenderse el proceso de liberación en forma concreta y, en base a éste, actuar orientados por una teoría que encubra la comprensión de la cultura como producto de la actividad de los hombres entre sí y en sus relaciones con

el mundo. Desde esta perspectiva, es necesario considerar no sólo el poder de liberación del factor cultural sino también su fuerza de mantención y, por ende, el conocimiento en términos objetivos, de la percepción que de ella se esté teniendo en un momento histórico determinado.

La cultura, entendida como un modo de relación de los hombres entre sí y de éstos con el mundo, no tiene un carácter neutro. Al actuar el hombre culturalmente sobre el mundo, su acción puede ser la de hombres conscientes del significado de ésta y, por lo tanto, aquélla de hombres-participantes de una cultura libre y liberadora o, por el contrario, la de hombres-participantes de una cultura cuya fuerza es capaz de introyectar en él sistemas valóricos ajenos a su realidad, que lo mantienen en una posición de objeto o receptor, negándolo en su condición de sujeto creador.

Al hablar de introyección nos estamos refiriendo a la identificación del hombre con una existencia que le es impuesta y que lo lleva a participar de una cultura eminentemente alienada y alienante. De este modo, la introyección se transforma en la existencia de una dimensión interna, inconsciente, antagónica con los factores externos del individuo. Mediante este proceso de introyección, que consideramos estático en cuanto no considera la dialecticidad del proceso histórico, el hombre se identifica con el sistema social vigente y dicha identificación se transforma en su propia realidad. Es en esta identificación donde radican, precisamente, las raíces de la enajenación cultural.

Sobre esta base, en la medida en que aumente el grado de criticidad de los hombres sobre su realidad, mayor será el esfuerzo que éstos lleven a cabo para lograr su transformación. Por el contrario, mientras más parcializada sea la visión de su mundo, mayor será su inmersión y menores las posibilidades de liberación. De ahí que surja, entonces, el marco teórico que informa las modalidades de acción liberadora y opresora. Entendido el quehacer humano como acción y reflexión, teoría y praxis, éste tiene, necesariamente, una teoría que lo informa y que, determinando la fuerza de la acción, delimita tanto sus objetivos como sus métodos.

Para Paulo Freire, la teoría de la acción liberadora surge de una matriz dialógica que tiende a lograr la humanización de los hombres, basándose ésta en la superación de la acción inducida. Busca superar la contradicción "sujeto-objeto", autor-receptor, a través del diálogo, creando una nueva formulación valórica que permita un verdadero cambio cultural. Ello implica

el conocimiento de la percepción que el hombre oprimido tiene de su realidad, así como los valores que lo orientan, a fin de superar conjuntamente esa realidad al conocerlos. Para ello, los actores de la acción humanizadora, liderazgo y oprimidos, en un primer momento, inciden su acción transformadora sobre la realidad que los mediatiza, teniendo como objetivo la liberación de los hombres. Para lograr la superación de la inducción con que se inicia la acción, es necesario el diálogo, la comunicación constante entre actores. Por esta razón se habla de "sujetos-actores en intersubjetividad, en intercomunicación". Sin el diálogo, que en su esencia, la acción liberadora ya no es tal, dado que las fuerzas se dicotomizan y la acción se mantiene en la inducción con que se inició.

En el polo antagónico, la teoría de la acción opresora tiende fundamentalmente a la objetivación del hombre. Desconoce la percepción que el pueblo está teniendo de su realidad e impone un sistema valórico, mitificando al mundo en sus contradicciones, para evitar la transformación de la realidad. Para este fin, los actores tienen en la realidad y en el hombre que en ella se encuentra inmerso, el objeto de su acción, al ser su objetivo la mantención del statu quo.

En esta búsqueda de la conciencia cada vez más crítica y creadora para jugar su papel en un proceso transformador, en contradicción con la negación de la praxis a las masas para evitar su liberación y mantener el sistema, Paulo Freire distingue cuatro categorías polares, dialécticamente antagónicas: la conquista contra la colaboración, la división contra la unión, la manipulación contra la organización y la invasión cultural contra la síntesis cultural.

En síntesis, mediante la "colaboración", los sujetos o actores se encuentran para transformar su realidad. En ésta, el diálogo se torna un acto permanente y ambos se enfrentan a una realidad mediatizadora que los desafía. En este acto de desvelar el mundo y en la intercomunicación constante, los sujetos de la acción buscan conjuntamente la superación de los factores limitantes.

Antagonizando dialécticamente, como ocurrirá también con las otras categorías, quien pretende dominar recurre a la "conquista" del otro, introyectando su propia forma de ser y tornando al oprimido en un ser ambiguo que se adhiere y es cosificado por el conquistador. Como señala Paulo Freire, no puede "admirar" el mundo, lo mitifica y logra así una falsa percepción, que lo mantiene en un estado de opresión.

Como segunda categoría se utiliza la "organización" en contradicción antagónica con la "manipulación". A través de la organización, los hombres buscan la unidad para su liberación, factor que comprende un testimonio por parte de los sujetos, que se transforma en la connotación principal del carácter cultural de la transformación e implica, como punto básico, la coherencia entre palabra y acto, o de lo contrario "la palabra sin praxis se transforma en verbalismo y la praxis sin reflexión en un mero activismo". Dicha coherencia conduce, necesariamente, a una radicalización que desemboca en una proyección de acción.

Por otro lado, la "manipulación" intenta la conformación de las masas a los objetivos de las élites dominantes, mediante pactos y convenios que sólo sirven a sus finalidades. Manipulación que conduce a la división entre los oprimidos para lograr el favor de las élites y la unificación de éstas para la defensa de sus intereses, división que, a su vez, tiene su contrario antagónico en la "unión" que los sujetos logran en la praxis transformadora.

Ahora bien, las categorías que aquí hemos enunciado son contradicciones antagónicas que presenta cualquier sistema social y que buscan la comunión con las masas, por un lado, y el antagonismo con ellas, por otro, a fin de permitir o impedir el surgimiento de una conciencia eminentemente crítica que permita a los hombres descubrirse como seres transformadores de la realidad mediante su acción creadora.

Tales categorías pueden sintetizarse en las dos últimas, que Paulo Freire presenta como categorías en sí, pero que no son sino una visión completa de las formas que asume la acción. La primera, que denomina "invasión cultural", a través de la cual los actores invaden culturalmente y, contradiciendo las potencialidades del ser social, penetran en el marco cultural del oprimido, imponiéndole su visión del mundo e inhibiendo su capacidad creadora. Es, en el fondo, la superposición de una visión del mundo sobre otra, donde los unos son autores y los otros objetos de la acción. Dicha invasión sirve fundamentalmente a la mantención de los valores tradicionales, mediante la cual el oprimido responde al cuadro valorativo del opresor y se mantiene dentro de marcos focalistas de la realidad que le impiden desarrollar un proyecto de acción en términos de una totalidad social.

En la mantención de esta situación se va creando lo que Fromm denomina "caracter social" del individuo y que define como "aquella estructura particular de energía psíquica que una sociedad dada plasma con el objeto de que resulte útil para el funcionamiento de la misma", (3) que no sólo se basa en factores psíquicos

sino que encuentra su base en la práctica de la vida constituida por las formas de producción y las relaciones que de ella resultasen.

El carácter social, a su vez, genera ideas o ideologías que lo nutren y que se mantienen influyendo tanto en la conformación del individuo como en la estructura económica. Marcuse lo aclaró aún más al señalar: "la vieja sociedad opresiva y represiva hace lo imposible para impedir que los individuos sean conscientes de su liberación posible y también de la perpetuidad de la dominación que sufre. ¿Cómo se las arregla? Por el manejo y condicionamiento de las conciencias: "libertad administrada", democracia al servicio de un terror dulce que perpetúa el miedo, la inseguridad, la negativa a plantearse los problemas. Integración de los individuos mediante el consumo masivo de una parte y la habilitación "educativa" por otra, en una praxis técnica cuya ideología omnipresente les impide cualquiera posibilidad crítica, de evasión, de rechazo". (4)

Sobre esta base, la "síntesis cultural" persigue, fundamentalmente, el surgimiento de una actividad crítica que permita el desvelamiento de las contradicciones del sistema, ocultas por la funcionabilidad del mismo. Criticidad que conduzca a la no integración y a su transformación. Acción que sólo se logra al superar la contradicción "sujeto-objeto" por el surgimiento de sujetos "culturalmente sobre la cultura", como señala Paulo Freire, procedan a la transformación de una realidad alienada.

De la comprensión de esta dicotomía surge el movimiento dialéctico que anima la acción cultural, que se inicia con la investigación de una realidad en movimiento o por el "movimiento que se encauza en la búsqueda de la síntesis teniendo su punto de partida en la investigación temática o de los temas generadores, por medio de la cual se inicia una reflexión crítica que permite a los individuos percibirse como están siendo". (5)

La investigación de la temática significativa se reduce, en última instancia, a la investigación del pensar del pueblo, como primer paso para el desarrollo de una acción cultural, para retornar a él a través de un quehacer problematizador de su propia temática de tal modo que, como señala José Luis Fiori, "investigación, tematización y problematización se suceden interconexa y dialécticamente, como momentos de un mismo proceso".

De este modo, el movimiento dialéctico de la acción cultural tiene en la investigación la captación de una realidad histórica para aprehender de ella los temas o ideas en torno a las cuales ésta gira para, tematizándola, devolverla al pueblo. Este último, al problematizarla, tiende a escindir los elementos que la componen,

e intenta, a la vez, su retotalización. Así, la realidad captada se torna inseparable del proceso histórico; y su unidad está dada por el desarrollo dialéctico entre el hombre y el mundo.

Los "temas generadores", tal como fueran definidos por Paulo Freire, constituyen un universo de temas que dialécticamente se contradicen y que dan una orientación determinada a la acción. Temas que se denominan generadores, porque "cualesquiera sea la naturaleza de su comprensión como la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas".

Los temas se encuentran envueltos y envolviendo, las denominadas "situaciones límites", entendidas como determinantes históricas aplastantes que, al no ser percibidas como tales, sólo conducen a la adaptación. Ahora bien, en el momento en "que éstas son percibidas no más como una frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser, los hombres se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. (6) Ante esto, cabría agregar que, a nuestro juicio, la "situación límite", es más bien la apertura del hombre hacia la trascendencia histórica. En otros términos, correspondería al estado de conciencia colectiva que bajo una comprensión nueva de su ser, asume una forma de protesta contra una realidad que percibe constituida por limitantes estructurales que deben ser superadas. Los "temas" se transforman así en las situaciones limitativas que es necesario transformar y que contienen en sí la potencialidad de transformarse en generadores de las acciones de sustitución. Desde esta perspectiva, más que el tema generador, es la situación límite el fundamento del llamado a la libertad.

En la investigación del pensar del pueblo, dada la necesidad de que éste diga su palabra y visualice su mundo, no es posible considerar a los hombres como objetos de la investigación sino como sujetos que investigan su propia realidad y, por el movimiento que imprime la acción, la investigación continúa haciéndose en la medida en que el pueblo, conociéndose, transforme el mundo y, transformándolo, continúe investigándose sucesivamente,

De ahí que a través de la investigación de la temática significativa del hombre oprimido se supere la contradicción sujeto-objeto, ya que los hombres, al investigar su percepción, descubren sus temas y a través de éstos, la estructura que los limita. Al hacerlo así, trazan su propio proyecto de acción que, en última instancia, es la lucha por la conquista de su libertad.

Sobre esta base, es posible comprender, entonces, otras dimensiones de la acción cultural, de entre las cuales sólo se habla aquí de Reforma Agraria, entendiéndola como el conjunto de medidas que alteran la estructura agraria que mantiene oprimida a las masas campesinas.

Esta transformación busca, antes que nada, humanizar la existencia del trabajador de la tierra. Para que logre su cometido, debe estar orientada por una teoría de la existencia humana, como la planteada por Paulo Freire. Vale decir, aquélla que marque el rumbo de las transformaciones humanizadoras y que a la vez, delinee el papel básico del modo social de producción. Desde esta perspectiva, la Reforma Agraria no resulta de una mera decisión intelectual sino de la dinámica de los factores reales que ocurren en la sociedad. Como acción transformadora, requiere la superación del condicionamiento cultural en que se encuentran sometidos los campesinos a causa de haber vivido bajo estructuras rígidas, cerradas y antidialógicas. La supraestructura que éstas generan no se transforma, automáticamente, con el cambio infraestructural; sucede que, a pesar de estos cambios, permanece dominando sobre la nueva estructura la figura del latifundista, patrón o administrador, y el campesino, aplastado por siglos, continúa actuando bajo el marco valórico del dominador.

Debido a lo anterior, Paulo Freire señala que la superación de la conciencia oprimida exige considerar las unidades de Reforma Agraria como una unidad más de acción cultural, en la cual se superen las relaciones verticales por una relación cada vez más horizontal donde se instaure el diálogo entre sujetos, verificándose el movimiento dialéctico de acción cultural que se inicie con la investigación de la temática significativa y continúe en un proyecto natural a través del trabajo, para la constitución del verdadero mundo humano.

El pensamiento de Paulo Freire pretende lograr así la ruptura del pensamiento estático y el compromiso de los hombres con una realidad eminentemente dialéctica. En ese cambio en las conciencias se encuentra el germen de una transformación verdadera. Una vez empezado el cambio en la representación de la realidad, no es posible detenerlo hasta que se transformen también las condiciones materiales que están impidiendo al hombre su liberación.

Dicho cambio representa un aspecto cualitativo que se refleja en la percepción por la conciencia de la alteración de las relaciones de los hombres con el mundo y de los hombres entre sí. En términos críticos, significa el reacondicionamiento del

pensar a los nuevos aspectos de la realidad.

Creemos, por último, que a través de estos textos Paulo Freire espera entregar a aquéllos cuya praxis se da con el pueblo (obreros, intelectuales, campesinos, artistas y técnicos) su reflexión sobre la necesidad de que toda actividad de transformación real que pretenda alterar las bases materiales, las relaciones económicas sobre las que se fundamenta la sociedad, sólo se realiza con la quiebra y sustitución de los conceptos y valores tradicionales.

El máximo valor de la obra radica, precisamente en ser un documento inacabado, producto de su reflexión, que constituye un desafío ante el cual plantearse y una excelente introducción al diálogo. Ese era, además, su objetivo: iniciar un diálogo con aquéllos que, de una u otra forma, estaban enfrentándose a una verdadera política cultural en la búsqueda de nuevos horizontes para la gran masa de oprimidos del mundo.

MARCELA GAJARDO J.

1

La educación como una dimensión de la acción cultural

1. LA CONCEPCION BANCARIA Y LA CONCEPCION PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACION

No es posible encarar la educación sino como un quehacer humano. Quehacer, por lo tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con los otros.

De ahí que la consideración en torno de la educación como un fenómeno humano nos remita a un análisis, aunque somero, del hombre.

Qué es el hombre, cuál sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación. Si esta inquietud, en sí, implica las indagaciones referidas, en el fondo inquietudes también, la respuesta que les demos encauzarán la educación hacia una finalidad humanista o no.

No puede haber una teoría pedagógica, que implica fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay, en este sentido, una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo (tomándose el mundo no sólo en sentido natural, sino estruc-

tural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como una "cosa", nuestra acción educativa se traduce en términos mecanicistas, incidiendo cada vez en una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como una persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Por esto, para que quede clara la posición educativa que defendemos, tocaremos, aunque rápidamente, este punto básico: el hombre como un ser en el mundo y con el mundo.

Lo propio del hombre, su "posición fundamental", como dice Mareel, es la de un ser en situación, "situado y fechado". Un ser engarzado en el espacio y en un tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende.

Solamente el hombre, en verdad, entre los seres inconclusos, al vivir un tiempo que es suyo, un tiempo de quehaceres, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de objetivar el mundo, de tener en éste un "no yo" constituyente de su yo que, a su vez, lo constituye como mundo de su conciencia.

La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente en él sino con él. Estar con es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos sino que algo más: es responder a desafíos. Las respuestas del hombre a los desafíos del mundo, con las cuales lo va cambiando, impregnándole de su "espíritu", más que un mero hacer son quehaceres que involucran indicotomizablemente acción y reflexión.

El hombre es un ser de la praxis, porque admira el mundo y por ello lo objetiva; porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión. Más aún, el hombre es praxis y por esto no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en "cosa". Su vocación ontológica, que él debe existenciar, es la de sujeto que opera y transforma al mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transformen en objeto, se sacrificará al hombre en su vocación fundamental. Pero, como todo tiene su contrario, la situación concreta en la cual se generan hombres-objetos, también genera hombres-sujetos. La cuestión que ahora se nos plantea es saber, en la situación concreta en la cual miles de hombres están como objetos, si quienes así los transforman, son realmente sujetos. En la medida en que los que están prohibidos de ser, son "seres

para otro", quienes así lo prohiben son falsos "seres para sí". No pueden por ello ser auténticos sujetos. Nadie es, si prohibe que otros sean.

Esta es una exigencia radical del hombre como un ser inconcluso; no poder ser si los otros no son. Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (lo que no pasa con los "seres en sí" que, inconclusos también, como los animales, los árboles, no se saben inconclusos) el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el mundo. Hombre y mundo, mundo y hombre, "cuerpo consciente", están en constante interacción; el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver a ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos.

Ahora bien, si el hombre es este ser de la búsqueda permanente, en razón de la conciencia que tiene de su inconclusión, esta búsqueda implica:

a) un sujeto,
b) un punto de partida, y
c) un objetivo.

El sujeto de la búsqueda es el hombre que la hace. Esto significa, por ejemplo, que no me es posible, en una perspectiva humanista, "entrar" en el ser de mi esposa para hacer lo que a ella le cabe hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustrarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla. Me casé con ella; no la compré como si fuera un objeto de adorno. No puedo hacer que ella sea lo que me parece que deba ser. O la amo como es, en su inconclusión, en su búsqueda, en su vocación de ser, o no la amo. Si la domino y me gusta dominarla; si ella es dominada y le gusta serlo, no hay, en nuestras relaciones, amor sino patología de amor: sadismo en mí, masoquismo en ella.

De la misma forma, y por las mismas razones, no puedo aplastar a mis hijos; tenerlos como cosas que conduzco adonde me parezca mejor. Mis hijos son devenir como yo. Son búsquedas como yo. Son inquietudes de ser, como yo.

No puedo igualmente cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. A veces, o casi siempre, para justificar estos actos indiscutiblemente irrespetuosos con la persona, se intenta disfrazar sus objetivos verdaderos con explicaciones mesiánicas. Es necesario, dicen, salvar a estas pobres masas ciegas de las influencias malsanas. Y con este salvar quienes así actúan, lo que pretenden es salvarse a sí mismo, negando al pueblo el derecho primordial de decir su palabra.

Subrayemos, sin embargo, un punto que no puede quedar olvidado. Nadie puede buscar solo. Toda búsqueda en el aislamiento; toda búsqueda que se haga movida por intereses personales o de grupos, necesariamente es una búsqueda contra los demás. De ahí, búsqueda falsa. La búsqueda sólo es auténtica en comunión. Esta comunión, sin embargo, no puede verificarse si algunos, al buscar, se transforman en contrarios antagónicos de aquéllos a quienes se les prohibe buscar. El diálogo entre ambos se hace imposible y las soluciones que los primeros intentan, para amenizar la distancia en que se encuentran de los segundos, no sobrepasa - ni jamás podría sobrepasar - la esfera del puro asistencialismo. En el momento en que sobrepasen esta esfera y resuelvan buscar en comunión, ya no serían antagónicos de los segundos y, por lo tanto, ya no les prohibirían la búsqueda. Habrían renunciado a la deshumanización tanto de los segundos como de ellos mismos (puesto que nadie puede humanizarse al deshumanizar) y adherirían a la humanización.

El punto de partida de la búsqueda está en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros. En el hombre en su aquí y su ahora. No se puede comprender la búsqueda fuera de esta interacción hombre-mundo. Nadie va más allá, a no ser de su acá. La propia "intencionalidad trascendental", que implica la conciencia del allá límite, sólo se explica en la medida en que, para el hombre, su contexto, su aquí y su ahora, no sean círculos cerrados en los que éste se encuentra. Para sobrepasarlos, es necesario que esté en ellos y que sea consciente de ellos. No podría trascender su aquí y su ahora si ellos no constituyeran el punto de partida de esa superación.

En este sentido, cuanto más conozca, críticamente, las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y de su ahora - de su realidad - mejor podrá realizar la búsqueda, con la transformación de la realidad. Precisamente porque se inserta en ella si su posición fundamental, repitiendo a Marcel, es "estar en situación", al volverse reflexivamente sobre la "situacionalidad", y al conocerla críticamente. Cuanto más insertado y no puramente adaptado a la realidad concreta, más se hará sujeto de los cambios, más se afirmará como un ser de opciones.

De esta forma, el objetivo básico de su búsqueda, que es el "ser más", la humanización, se le presenta como un imperativo que debe ser existenciado. Existenciarlo es realizar la vocación a que nos referimos en el comienzo.

Ahora bien, si hablamos de la humanización, del ser más del hombre (objetivo básico de su permanente búsqueda) reconocemos su contrario: la deshumanización, el ser menos. Ambas, humanización y deshumanización, son posibilidades históricas del hombre como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión. Solamente la primera, sin embargo, constituye su verdadera vocación. La segunda, por el contrario, es la distorsión de la vocación. Si admitiéramos que la deshumanización, como un comprobable y un comprobado en la historia, instaura una nueva vocación del hombre, no habría nada más que hacer, sino asumir una postura cínica o desesperada. Esta doble posibilidad la de humanizarse como la de deshumanizarse, es uno de los aspectos que explican la existencia como un riesgo permanente. Riesgo que no corre el animal que, por no tener conciencia de su inconclusión, por un lado, no puede animalizar al mundo y, por otro, no puede "desanimalizarse". El animal, donde y en cualquiera situación en que se encuentre, en el bosque o en un zoológico, sigue siendo un "ser en sí". Aun cuando sufra el cambio de un sitio a otro, su sufrimiento no afecta su animalidad. No es capaz de percibirse "desanimalizado". El hombre, a su vez, como un "ser para sí", se deshumaniza, si es sometido a condiciones concretas que lo transforman en un "ser para otro".

Ahora bien, una educación sólo es verdaderamente humanista si, en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener el hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido de desvelamiento de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real vocación -la de transformar la realidad. Si por el contrario, la educación enfatiza los mitos y se encauza en el camino de la adaptación del hombre a la realidad, no puede esconder su carácter deshumanizador.

Analicemos, aunque suscintamente, estas dos posiciones educativas: la primera, que respeta al hombre como persona, y la otra que lo "cosifica".

Empecemos con la presentación y la crítica de la segunda concepción, en algunos de sus presupuestos.

De ahora en adelante, a esta visión la llamaremos concepción "bancaria" de la educación, la que hace del proceso educativo un acto permanente de "depositar" contenidos. Acto en el cual el depositante es el educador y el depositario es el educando.

La concepción "bancaria", al no superar la contradicción educador-educando y, por el contrario, al enfatizarla, no puede servir sino a la "domesticación" del hombre.

De la no superación de esta contradicción, resulta que:

a) El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
b) El educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.
c) El educador es quien habla; el educando, el que escucha.
d) El educador prescribe; el educando sigue la prescripción.
e) El educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito".
f) El educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe.
g) El educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Según esta concepción, el educando es como si fuera una "olla" en la cual el "educador" va haciendo sus "depósitos". Una "olla" que va siendo llenada de "conocimientos", como si el conocer fuera resultado de un acto pasivo de recibir donaciones o imposiciones de otros.

Esta falsa concepción de la educación, que hace pasivo al educando y lo adapta, reposa también en una falsa concepción del hombre; una concepción distorsionada de su conciencia. Para la concepción "bancaria", la conciencia del hombre es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo que se van transformando en contenidos de conciencia. Esta concepción mecanicista de la conciencia implica necesariamente que ella esté permanentemente recibiendo trozos de la realidad que en ella entran. No distingue, por ello mismo, la entrada en la conciencia de la presentificación a la conciencia. "La conciencia sólo es vacía, advierte Sartre, en la medida misma en que no está llena de mundo".

Pero, si para la concepción "bancaria" la conciencia es esta olla que debe ser llenada, es este espacio vacío a la espera del mundo, la educación es, entonces, este acto de depositar hechos, informaciones semi-muertas en los educandos.

A éstos sólo les resta recibir pacientemente los depósitos, archivarlos, memorizarlos, para después repetirlos. En verdad, la concepción "bancaria" termina por archivar al mismo hombre: al que hace el depósito como al que lo recibe, puesto que no hay hombre fuera de la búsqueda inquieta, fuera de la creación, de la recreación: fuera del riesgo de la aventura de crear.

La fundamental inquietud de esta falsa concepción es justamente evitar la inquietud. Es frenar la impaciencia. Es mistificar la realidad. Es evitar el desvelamiento del mundo. Y todo esto para adaptar al hombre.

La clarificación de la realidad, su comprensión crítica, la inserción del hombre en ella es una tarea demoníaca, absurda, que la concepción bancaria no puede soportar.

De ahí que los educandos inquietos, creadores y refractarios a la cosificación sean vistos por esta concepción deshumanizante como inadaptados, desajustados o rebeldes.

Por fin, la concepción bancaria niega la realidad en devenir. Niega al hombre como ser de la búsqueda constante. Niega su vocación ontológica de ser más. Niega las relaciones hombre-mundo, fuera de las cuales no se comprende ni al hombre ni al mundo. Niega la creatividad del hombre, sometiéndolo a esquemas rígidos de pensamientos. Niega su poder de admirar al mundo, de objetivarlo, de lo cual resulta su quehacer transformador. Niega al hombre como un ser de praxis. Inmoviliza lo dinámico. Transforma lo que está siendo en lo que es y así mata la vida. De esta forma, no puede esconder su ostensiva marca necrófila.

La concepción humanista y liberadora de la educación, por el contrario, jamás dicotomiza al hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en una realidad permanentemente cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre de ser más, sino se encauza hacia este objetivo. Estimula la creatividad humana. Tiene una visión crítica del saber; y sabe que éste se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber sin la búsqueda inquieta, sin la aventura del riesgo de crear. Reconoce que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de su hominización hacia su humanización, es capaz de admirar el mundo. Al desprenderse de él es capaz de quedar en él y con él, y objetivándolo, transformarlo. Precisamente porque puede admirar al mundo, sabe que el hombre es un ser de la praxis, o un ser que es praxis. Reconoce al hombre como un ser histórico. Desmitifica la realidad y de ahí que no tema su desvelamiento. En lugar del hombre-cosa, adaptable, lucha por el hombre-persona, transformador del mundo. Ama la vida, en su devenir. Es biófila y no necrófila.

La concepción humanista, que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad, se efectúa a través de una constante problematización del hombre-mundo. Su quehacer es problematizador; jamás disertador o depositador.

Así como la concepción recién criticada, en algunos de sus ángulos, no puede operar la superación de la contradicción educador-educando, la concepción humanista parte de la necesidad de hacerlo. Y esta necesidad se le impone en la razón misma en que encara al hombre como ser de opciones. Un ser cuyo punto de decisión está, o debe estar en él, en sus relaciones con el mundo y con los otros.

Para realizar tal superación, existencia la esencia fenoménica de la educación, que es su dialogicidad; la educación entonces, se hace diálogo, comunicación. Y, si es diálogo, las relaciones entre sus polos ya no pueden ser de contrarios antagónicos, sino de polos que se concilian.

Si en la concepción bancaria el educador es siempre quien educa y el educando quien es educado, realizada la superación, en la concepción humanista, resulta:

a) No más un educador del educando;
b) no más un educando del educador;
c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo que significa:

1) que nadie educa a nadie;
2) que nadie se educa solo;
3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

La concepción humanista problematizante de la educación descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De ahí que, para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, para los biófilos, el absurdoestá no en la problematización de la realidad que minimiza y aplasta al hombre, sino en el enmarcamiento de esta realidad que deshumaniza.

Mientras la concepción "bancaria" implica aquella distorsionada comprensión de la conciencia y la entiende como algo especializado en el hombre, como algo vacío que debe ser llenado, la concepción problematizante mira al hombre como un cuerpo consciente. En lugar de una conciencia "cosa", la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad (intentio, inintendere) de ahí que toda

conciencia sea siempre conciencia de. Aun cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma, "algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad", según Jaspers sigue conciencia de. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma. En la "retroflexión", en que la conciencia se intenciona a sí misma: el yo "es uno y es doble". No deja de ser un yo para ser una cosa a la cual su conciencia se intencionara. Sigue siendo un yo que se vuelve intencionalmente sobre sí, un yo que se escinde.

Mientras la concepción anteriormente criticada, que trata la conciencia naturalistamente, establece una separación absurda entre conciencia y mundo, para la visión aquí discutida, conciencia y mundo se dan simultáneamente. Intencionada al mundo, éste se hace mundo de la conciencia.

La concepción "bancaria", al no poder realmente borrar la intencionalidad de la conciencia, consigue sin embargo, en gran medida, "domesticar" su reflexibilidad. De ahí que la práctica de esta concepción constituya una dolorosa paradoja al ser vivida por quienes se dicen humanistas.

La concepción problematizadora de la educación, por el contrario, al plantear el hombre-mundo como problema, exige una postura permanentemente reflexiva al educando. Este ya no es una vasija que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, que desafiado responde al desafío. En cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total, que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia, que se va criticizando.

Mientras lo que le importa a la educación "bancaria" es depositar informes sin ninguna preocupación por el despertar de la reflexión crítica (por el contrario, la evita), para la concepción humanista lo fundamental está en dicho despertar que debe ir siendo más y más desarrollado.

La concepción problematizadora de la educación sabe que si la esencia de la conciencia es su intencionalidad, su despegarse hacia el mundo, éste entendido como el mundo de la conciencia, se constituye como "visiones de fondo" de la conciencia hacia él intencionada.

En el marco de esta "visión de fondo", sin embargo, no todos sus elementos se presentifican a la conciencia como "percibidos destacados en sí". La concepción problematizadora, al desafiar a los educandos a través de situaciones existenciales concretas, intenta su mirada crítica hacia ellas, con la cual,

lo que antes no era un percibido destacado en sí, ahora pasa a serlo.

De esta forma, la educación se define como verdadero quehacer humano. Educadores-educandos y educandos-educadores, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión cada vez más crítica, inseparable de una acción también cada vez más crítica. Identificados en esta "reflexión-acción" y en esta "acción-reflexión" sobre el mundo mediatizador, se hacen ambos, auténticamente, seres de la praxis.

2. LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

Dependiendo de la visión que uno tenga del hombre, del mundo, de las relaciones hombre-mundo y hombres-hombres; del concepto de educación, de su "instrumentalidad" y de hasta adonde va esta instrumentalidad; de la alfabetización como un acto creador o no, se responderá "ingenua" o "críticamente" a estas cuestiones.

En este texto, como en el anterior, meramente introductorio, estaremos siempre refiriéndonos a una y a otra de estas visiones, las que, por ser contrarias, llegarána resultados contrarios tanto en la explicación del problema como en su tentativa de solución.

La concepción ingenua del analfabetismo lo encara como si fuera un "absoluto en sí", o una "hierba dañina" que necesita ser "erradicada"; de ahí, la expresión corriente: "erradicación del analfabetismo". O también lo mira como si fuera una enfermedad, que pasará de uno a otro, casi por contagio. A esta concepción deformada del analfabetismo como enfermedad, llamamos irónicamente "concepción bacteriológica" del analfabetismo. El analfabetismo aparece como una llaga o lepra que urge ser curada.

Dentro de esta gama de ingenuidades, el analfabetismo aparece todavía como manifestación de la "incapacidad del pueblo", de su "poca inteligencia", de su "innata apatía", de su "flojera".

La concepción crítica del analfabetismo, por el contrario, lo ve como la explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado.

La primera, que no puede, por la limitación de su visualización del problema tomado en su complejidad, darle respuestas correctas, propone e intenta soluciones puramente mecanicistas.

La alfabetización, para ella, se reduce al acto mecánico de "depositar" palabras, sílabas y letras en los analfabetos. Este depósito, según la concepción ingenua de la alfabetización, es suficiente para que el hombre analfabeto se afirme, ya que "dejó de serlo".

Esta concepción mecanicista del "depósito de palabras" envuelve otra concepción, tan ingenua como la primera, que presta a la palabra un sentido mágico. Con esto queremos referirnos a que, en este mecanismo la palabra, como una cosa física, es como si fuera un amuleto. Algo independiente del hombre que la dice, sin relación con el mundo y con las cosas que nombra.

De ahí que, para esta visión distorsionada de la palabra, que implica la distorsión del hombre mismo, la alfabetización se transforme en un acto con el cual el alfabetizador va "llenando" a los analfabetos con sus palabras. El sentido mágico prestado a la palabra se prolonga y origina otra ingenuidad: el mesianismo. El analfabeto es un hombre "perdido". Es imperioso "salvarlo" y su "salvación" está en que consienta que se le vaya "llenando" con estas "palabras" meros sonidos milagrosos, que le son regalados o impuestos por el alfabetizador, que es más un mago o hechicero que un educador.

Los silabarios, por buenos que sean, desde el punto de vista no sólo metodológico sino que hasta sociológico, no pueden liberarse de su pecado original en cuanto son el instrumento a través del cual se van "depositando" las palabras del educador como también sus textos en los alfabetizandos. Los silabarios, en el fondo, son instrumentos domesticadores, casi siempre alienados y siempre alienantes, en la medida en que quitan al alfabetizando su poder de creación. De modo general, elaborados bajo esta concepción mecanicista y mágico-mesiánica de la "palabra-depósito", de la "palabra-sonido", su objetivo máximo es realmente hacer una especie de "transfusión" en la cual la palabra del educador es la sangre salvadora del "analfabeto-enfermo".

Y aun cuando las palabras del silabario, los textos con ellas elaborados, y esto raras veces ocurre, coinciden con la realidad existencial de los alfabetizandos, de todos modos son palabras y textos regalados, como clisés, y no creados por aquéllos que deberían hacerlo. En general, sin embargo, tanto las palabras como los textos de los silabarios nada tienen que

ver con la experiencia existencial de los alfabetizandos. Y, cuando lo tiene, se agota esta relación al ser expresada en forma altamente paternalista, de lo que resulta tratar al adulto de manera que no osamos siquiera llamar infantil. Esta manera de tratar al adulto analfabeto resulta de la distorsionada forma de verlo -como si él fuera totalmente diferente de los demás. No se le reconoce su experiencia existencial y todo el cúmulo de conocimientos empíricos que esta experiencia le ha dado.

Como seres pasivos y dóciles, deben los analfabetos ir recibiendo aquella "transfusión" alienante de la cual, por ello mismo, no puede resultar ninguna instrumentalización para la transformación del mundo.

En verdad, qué significación puede tener, para hombres, campesinos o urbanos, que pasan un día duro de trabajo, o más duro aún, sin trabajo, textos como éstos, que deben ser memorizados: "El ala es del ave"; "Eva vio la uva"; "La casita tiene un huerto"; "Pedro y Rosa, Elena y José quieren y cuidan mucho a sus animales". ¿Qué puede un campesino o un obrero urbano sacar de positivo para su quehacer en el mundo, para superar el freno al ejercicio pleno de sus derechos de persona con un proceso de alfabetización en el cual se le dice, enfáticamente, que "El ala es del ave" o que "Eva vio la uva" y, lo más absurdo aún, en regiones en que no hay muchas Evas y en que el hombre sencillo no come uva, porque no hay o porque no puede?

¿Qué significación puede tener para alguien un texto que además de plantear una pregunta absurda, da una respuesta más absurda aún: "Ada dio el dedo al cuervo; dudo, Ada dio el dedo al ave"? En primer lugar, no sabemos de la existencia de ningún lugar del mundo en que uno invite al cuervo a posarse en un dedo. (7) En segundo lugar, al contestar el autor a esta pregunta extraña, dudando de que Ada haya dado su dedo al cuervo, puesto que lo ha dado al ave, afirma que el cuervo no es ave. De esta forma, en un solo texto dice dos disparates. Pero, como el educando, que está siendo alfabetizado, en lugar de estar alfabetizándose asume una postura dócil de mero receptor de los "depósitos", el educar, a través de este texto, está inyectando en el educando esta dosis maciza de alienación.

¿Qué puede esperar, entonces, de una labor como ésta -desgraciadamente generalizada- como el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad, como sujeto de la transformación?

Indudablemente, esta concepción ingenua de la alfabetización, además de todas estas dimensiones ya anotadas, esconde casi

siempre, bajo una vestimenta falsamente humanista, su "miedo a la libertad". La alfabetización aparece, por ello mismo, no como un derecho - un fundamental derecho, el de decir la palabra - sino como un regalo de los que saben hacer a quienes nada saben. Empezando, de este modo, por negar al pueblo el derecho de decir su palabra, dado que la regala o la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos.

De ahí que esta concepción ingenua de la alfabetización, con su "miedo a la libertad", sea apenas imaginar la búsqueda del pleno ejercicio de los derechos del hombre.

Parece ya, en parte justificada, la obviedad que afirmamos en el comienzo de este trabajo: la dependencia en la cual se encuentra el proceso de alfabetización de la visión del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, de la educación y del compromiso que tenga o no el educador con la liberación de los hombres concretos.

Ahora bien, para una concepción crítica de la alfabetización, también del hombre-mundo, el analfabetismo como ya dijimos, no es algo absoluto, sino un epi-fenómeno. Sólo es un freno al ejercicio pleno de los derechos del hombre, en cuanto ya es una manifestación extensiva de derechos postergados.

Por esta razón es que, para la concepción crítica de la alfabetización, no será a partir de la mera fijación mecánica de pa-pe-pi-po-pu; la-le-li-lo-lu, que permiten formar palo, pala, lupa, etc., que se desarrollará en el hombre tanto la conciencia crítica de sus derechos como su inserción en la realidad para transformarla.

La alfabetización sólo es auténticamente humanista, en el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional cuando, sin temer la libertad, se instaura como un proceso de búsqueda, de creación, de recuperación, por el alfabetizando, de su palabra. Palabra que, en la situación concreta, objetiva, en la cual el hombre se encuentra, le está siendo negada. En el fondo, negar la palabra es algo más, es negar el derecho de decirla. Pero, decir la palabra no es repetir una palabra cualquiera. En esto consiste el equívoco o, peor aún, el sofisma de la concepción ingenua criticada.

Es preciso no confundir el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como algo que fuera paralelo o casi paralelo a la existencia del hombre, con la aprehensión que él haga de la palabra en su significación profunda. Solamente en el segundo caso, la alfabetización que se hace concomitantemente con la concienti-

zación, significa realmente un intento serio, un primer paso para la integración del individuo a su realidad nacional, como sujeto de la historia. Solamente así la alfabetización encarna un esfuerzo humanista.

Más que leer y escribir "El ala es del ave", el hombre aprende lo fundamental: que necesita escribir su vida, que necesita existenciar su vocación ontológica e histórica, la de humanizarse, la de ser más. Y si el educador tiene esta visión de la alfabetización, necesariamente reconocerá en el analfabetismo un epi-fenómeno. Reconocerá que la solución del analfabetismo, como un desafío, no está en la simple donación de palabras, muertas o semi-muertas, al alfabetizando. Reconocerá que la alfabetización, además de deber estar asociada a otros esfuerzos de carácter económico, social, político, etc., tiene que incidir en la inserción crítica del alfabetizando en su realidad, matriz de su analfabetismo, para que pueda, como sujeto con otros sujetos, buscar su transformación.

Cuando enfatizamos que no es posible confundir el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como algo paralelo o casi paralelo a la existencia del hombre, con la aprehensión de la palabra en su significación profunda, nos imponemos una explicación respecto de este significado profundo de la palabra.

Si nos acercamos fenomenológicamente a la palabra para buscar su esencia, descubrimos que no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción. De ahí que la palabra verdadera sea praxis. Trabajo. Reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En este sentido, pues, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Si para una concepción ingenua, la alfabetización es enseñar una palabra regalada, sin fuerza, de lo que resulta que el alfabetizando simplemente la recoja, la memorice mecánicamente; para la concepción crítica, la alfabetización es la conquista que hace el hombre de su palabra. Implica la conciencia del derecho de decir la palabra.

Al encararla como ese conjunto indicotomizable de reflexión y acción, la concepción crítica de la alfabetización niega, de un lado, la palabrería, el verbalismo alienado, que es la palabra agotada de la acción, y por otra parte, niega el activismo, que es la palabra agotada de la reflexión.

Lo que hacen de modo general, los silabarios, con palabras y textos como los citados antes, es precisamente palabrería, verbalismo.

Una concepción crítica de la alfabetización, pretende desarrollar en el educando como en el educador, un pensar ciertamente la realidad. Y esto no se consigue mediante el verbalismo, sino mediante la palabra verdadera.

La primera condición que esta concepción se impone, es que las palabras generadoras con las cuales los alfabetizandos empiecen su alfabetización como sujetos del proceso, sean buscadas en su "universo vocabular mínimo". Solamente a partir de la investigación de este universo vocabular mínimo, el educador puede organizar el programa que, de esta forma, viene de los alfabetizandos para volver a ellos, no como disertación, sino como problematización.

Relacionado con lo anterior, en la concepción criticada, el educador, arbitrariamente, por lo menos desde el punto de vista socio-cultural, elige en su biblioteca las palabras generadoras, con las cuales "fabrica" su silabario, al cual se reconoce validez a nivel de toda una nación.

Para la visión crítica, advertida en cuanto a los niveles del lenguaje, entre ellos el nivel pragmático, de importancia fundamental para la elección de las palabras generadoras, éstas no pueden ser seleccionadas con el criterio puramente fonético. Una palabra puede tener fuerza en un área y no tenerla en otra, incluso dentro de una misma ciudad.

En la línea de estas reflexiones, observemos algo más: mientras que en la concepción mecanicista de la alfabetización el autor del silabario elige las palabras, las descompone en la etapa del análisis y compone, en la síntesis, otras palabras con las sílabas encontradas y así mismo con las palabras creadas, redacta textos como los citados, en la concepción crítica las palabras generadoras - palabras del pueblo - son puestas en situaciones problemas (codificaciones) como desafíos que exigen respuesta de los alfabetizandos. Y, porque la palabra verdadera es reflexión y acción sobre el mundo, problematizar la palabra que vino del pueblo es problematizar su relación indiscutible con la realidad. Y esto implica analizar críticamente la realidad. Implica el desvelamiento del mundo, de lo que resulta la superación del conocimiento preponderantemente sensible de la realidad por la razón de la realidad. Así, el alfabetizando percibirá paso a paso que, aunque como hombre hable, esto no significa todavía decir su palabra.

La alfabetización así encarada, incompatible con donaciones o prescripciones de palabras; la alfabetización como un acto creador, es ya la pedagogía en sí misma. Y no podría dejar de

serlo, si la alfabetización así concebida y así existenciada es la búsqueda, es la conquista de la palabra, del derecho a decirla. Este es un derecho primordial del hombre. El hecho de decir la palabra, en el sentido aquí analizado, no depende de si el hombre o los hombres son o no alfabetizados. Solamente en una perspectiva deshumanizante, la alfabetización puede transformarse en un instrumento alienador del hombre.

En verdad, si decir la palabra es transformar el mundo, si decir la palabra no es privilegio de algunos hombres sino derecho de los hombres, nadie puede decir sólo la palabra. Decirla solamente significa decirla para los otros, una forma de decir sin ellos y, casi siempre, contra ellos. Decir la palabra exige, por ello, un encuentro de los hombres. Este encuentro, que no puede darse en el aire, sino en el mundo que debe ser transformado, es el diálogo en que la realidad concreta aparece como mediatizadora de los hombres que dialogan. Pero además de no poder darse sino en el mundo, este encuentro dialógico no puede existenciarse entre contrarios antagónicos. Por esta razón no puede verificarse el diálogo en la concepción mecanicista de la alfabetización, entre el alfabetizador y el alfabetizando, mientras aquél se considera alfabetizador de éste y lo induce a que se reconozca su alfabetizando. En estas circunstancias, el alfabetizador dice su palabra al alfabetizando, para él, sin él, manteniéndolo en silencio.

Nada, entonces, se puede esperar de una labor como ésta en el sentido de ser el "primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad de su país", como sujeto de derechos. En nada contribuirá en el sentido del profundizamiento de la toma de conciencia de sus derechos, una vez que su derecho primordial, el de transformar el mundo como sujeto, no solamente le sigue negado, sino que mistificado por el esfuerzo alienante de una alfabetización equivocada o mal intencionada.

Es necesario reconocer que el analfabetismo no es en sí un freno primordial. Resulta de un freno anterior y pasa a hacerse freno. Nadie es analfabeto por elección, sino como consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra. En ciertas circunstancias, "el analfabeto es el hombre que no necesita leer"; (8) en otras, es el hombre a quien le fue negado el derecho de leer.

En ambos casos, no hubo elección. El primero vive una cultura cuya comunicación y cuya memoria son auditivas, aunque en términos preponderantes. En este caso, la palabra escrita no tiene significación. Para que se introdujera la palabra escrita y con ella la alfabetización en una cultura como ésta, con éxito,

sería necesario que, concomitantemente, se operara una transformación capaz de cambiar cualitativamente esta cultura. Muchos casos de analfabetismo regresivo o por desuso tendrán ahí su explicación. Son el resultado de campañas de alfabetización mesiánica o ingenuamente concebidas, para áreas cuya memoria es preponderante o totalmente oral.

En el segundo caso, el analfabeto es el hombre que, viviendo en una cultura letrada cuya comunicación y cuya memoria además de orales son también escritas, no tuvo chance de alfabetizarse. Quiso y no pudo, mutilado en este derecho básico.

Esta es la razón por la cual, solamente a través de una labor concientizadora en que el alfabetizando le sea problematizado el propio analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de sus derechos, él podrá percibir que este freno es producto de otros frenos. No será con "Eva vio la uva", "El ala es del ave" con desafiarlo y problematizarlo preguntándole si "Ada dio el dedo al cuervo", que él ganará la conciencia crítica de que, porque es persona humana, debe ser un sujeto de derechos.

Si lo que caracteriza al hombre es su capacidad de admirar el mundo, objetivarlo para transformarlo - de ahí que no sea un ser de la adaptación, sino de la transformación - la alfabetización que no estimule cada vez más este poder de admiración del mundo, que no se encauce hacia la desmitificación del mundo por su desvelamiento, nada hará, sino enfatizar el freno al pleno ejercicio de los derechos.

Solamente la otra - la que problematiza el hombre-mundo, la que concientiza, la que supera la contradicción educador-educando y alcanza una síntesis feliz - se instaurará como el primer paso que debe dar el individuo para la transformación e integración a la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos.

Mientras en la concepción criticada, el alfabetizando no desarrolla ni puede desarrollar una visión crítica de su realidad, en la concepción defendida él va percibiéndola como una totalidad. Va superando, de esta forma, lo que llamamos visión focalista de la realidad, según la cual las parcialidades de una totalidad no están integradas entre sí en la composición de la totalidad. Y solamente en la medida en que el alfabetizando va organizando, a través de la problematización de su mundo una forma crítica de pensar, irá pudiendo pensar y actuar seguro sobre el mundo.

La alfabetización entonces, se hace un quehacer global que envuelve al hombre en relaciones con el mundo y con los hombres, relaciones que son igualmente quehaceres.

Pero, al hacerse la alfabetización este quehacer global, contribuye para que el alfabetizando se descubra, porque es hombre, como un ser del quehacer, vale decir, como un ser que, transformando el mundo con su trabajo, crea su mundo. Este mundo creado por la transformación del mundo, que él no ha creado y que constituye su dominio, es el mundo de la historia y el mundo de la cultura.

Ahora bien, al percibir el significado de su trabajo transformador, percibe que, operar el mundo, transformándolo, es hacer cultura. Descubre un significado nuevo en su acción, por ejemplo, de cortar un árbol, de trozarlo, de trabajar su tronco, del cual resulta algo que ya no es el árbol. Percibe que este algo, producto de su esfuerzo, es un objeto cultural.

Pero, descubrimiento a descubrimiento, alcanza lo fundamental:

a) que el habérsele quitado el derecho de decir su palabra se relaciona directamente con el hecho de no convertir sobre él la humanización del mundo que opera con su acción transformadora;
b) que, aún siendo analfabeto, su trabajo envuelve un conocimiento, implica una forma de saber; y
c) finalmente, descubre que entre los hombres, no hay absolutización de la ignorancia ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, nadie ignora todo.

En nuestra experiencia, tanto en Brasil como en Chile, siempre fueron confirmadas estas afirmaciones.

"Ahora sé que soy culto", dijo cierta vez un campesino, al discutir el concepto antropológico de cultura a través de codificaciones, antes del proceso mismo de la alfabetización. Y, al preguntársele porqué se sabía culto, contestó seguro: "Porque trabajo, y trabajando transformo al mundo". Esta afirmación, muy común también en Brasil, explicita la superación que estos hombres sencillos van haciendo del conocimiento preponderantemente sensible de su presencia en el mundo por la razón de su estar en el mundo, que hace que el hombre sea. "Saber" que es culto porque trabaja y trabajando cambia el mundo y no memorizar frases ingenuas es, realmente el primer paso que debe dar el individuo para reconocerse sujeto de derechos. Saberse culto porque trabaja es prepararse, conscientemente, para percibir que trabajo es palabra, que palabra es praxis y alfabetizarse no es memorizar palabras donadas, sino conquistar el derecho de decirlas.

"Descubro ahora, dijo otro campesino chileno, al problematizársele el hombre-mundo, que no hay mundo sin hombres". Y, al preguntarle el educador en nueva problematización, si todos los hombres del mundo murieran y quedaran los árboles, los pájaros, los animales, las estrellas, ¿no sería siempre mundo? "No, contestó este Sartre chileno, desconocido y analfabeto, faltaría quien dijera: esto es mundo".

Con esta contestación, este "filósofo" campesino, que la concepción ingenua clasificaría como ignorante absoluto planteó, precisamente, la relación indicotomizable hombre-mundo. Planteó la crítica al subjetivismo o al psicologismo, que implica un hombre sin mundo, como al objetivismo, que implica un mundo sin hombre. Afirmó la dialecticidad subjetividad-objetividad.

"El hombre se distingue del animal, dijo otro, porque su aprendizaje es por medio de la palabra". A estos hombres la concepción ingenua de la alfabetización "doméstica" les propone textos como: "Papá y mamá fueron con Juan a pasar sus vacaciones en la casa del tío Pedro".

"Me gusta discutir sobre esto, dijo una mujer chilena, apuntando a la "codificación" de una situación existencial de su área, porque vivo así. Pero mientras vivo, no veo. Ahora sí, observo como vivo". (9) Desafiada por su propia situación existencial codificada, esta mujer del pueblo fue capaz, en una especie de emersión de su forma de existir, de admirarla y percibirla como una presentificación a su conciencia intencional. Pero esta presentificación de su forma de existir, y el describirla, significa desvelar su realidad, significa insertarse en ella, críticamente.

Ahora, una experiencia en Brasilia. Se presentó como problema al grupo una situación fonética, correspondiente a la de las familias de la palabra TIJOLO (ladrillo):

TA, TE, TI, TO, TU
JA, JE, JI, JO, JU
LA, LE, LI, LO, LU

Desafiados, comenzaron ellos - y jamás el educador - a crear sus palabras, como siempre sucede. Una mujer, juntando TI con TO dijo: TITO. Entonces, un hombre la miró emocionado y, tomando otros elementos de la "ficha del descubrimiento", afirmó: Tu ja le (tú ya lees; en correcto portugués: tu ja les).

Ahora, si comparamos este texto (creado por el hombre mismo que buscaba su palabra, nacido bajo la emoción de asistir a sus compañeros creando también), con "Eva vio la uva", perci-

bimos que la concepción ingenua de la alfabetización es la mantención del freno al pleno ejercicio de los derechos y no el primer paso para hacer efectivos tales derechos.

Pero si la comparación se hace ahora entre: "Ada dio el dedo al cuervo" y "El pueblo va a votar conscientemente", texto escrito en la pizarra por un alfabetizando brasileño, la crítica que hemos venido haciendo hasta ahora se hace más objetiva.

Hay todavía algo más que considerar. Es que estos textos redactados por los alfabetizandos, que van expresando la claridad creciente de su visión del mundo son y deben ser problematizados a todo el grupo. Mientras en la concepción criticada, el hombre lee, repite una, dos, tres veces para memorizar que "El ala es del ave", en la concepción que defendemos, además de ser el hombre mismo el que crea su texto, tiene en su texto el objeto de una discusión crítica.

Imaginemos el alcance de una pregunta a un miembro del grupo sobre el exacto significado de la palabra "voto"; lo que representa su participación en el proceso político de su sociedad; las relaciones entre este proceso y otras dimensiones de la realidad, la cuestión de los derechos cívicos, etc.

Imaginemos ahora, como contrapartida, lo que ocurriría si se planteara como problema: "Ada dio el dedo al cuervo"; si se planteara como problema la contestación del autor, como su "duda" nada cartesiana en torno de su propia pregunta.

Es por esta razón que solamente la alfabetización como problematización del hombre mundo, como búsqueda de la palabra en su significación profunda, es liberadora. Y, porque es liberadora, es capaz de instaurarse como "el primer paso que debe dar el individuo para su integración" al proceso de construcción de su sociedad. Y, de esta forma, decir su palabra.

3.
LA PRACTICA DEL METODO PSICOSOCIAL

Aunque nuestro objetivo sea fundamentalmente la presentación del método en su aspecto práctico, no nos será posible hacerlo sin referirnos brevemente a aspectos teóricos. Y ésta es una exigencia que la práctica misma plantea, puesto que, dicotomizada de la teoría, se transforma en activismo y ya no es práctica verdadera.

Estas consideraciones iniciales ya nos abren camino para

una reflexión básica para la comprensión del método. Reflexión en torno del concepto de teoría, que lo depure del equívoco del cual es comúnmente "víctima" en América Latina. De tal equívoco resulta que la teoría es siempre, o casi siempre, identificada con "pérdida de tiempo", con verbalismo inconsecuente y alienado.

Esto es lo que explica estas afirmaciones tan repetidas entre nosotros: "Si la educación latinoamericana no fuera teórica, sino práctica, otros serían sus resultados"; o: "Es necesario disminuir las clases teóricas". También explica la división de los hombres entre "teóricos" y "prácticos", tomándose los primeros como hombres al margen de la acción, mientras los segundos son los que la llevan a cabo. Sin embargo, la división debería ser entre hombres teóricos y hombres verbalistas; en este caso, los primeros serían, necesariamente, prácticos y realizadores. (10)

Lo que se debe oponer a la práctica no es la teoría, sino el verbalismo y el pensar falso que a nada conducen. Y así como no es posible identificar teoría con verbalismo, tampoco lo es identificar práctica con activismo.

Al verbalismo le hace falta la acción; al activismo, la reflexión crítica sobre la misma acción. De ahí que la praxis verdadera implique la indicotomización teoría-práctica; reflexión-acción.

No es extraño, por lo tanto, que los verbalistas se aislen en sus torres de marfil y consideren despreciables a los que buscan la acción, mientras los tecnicistas, los mecanicistas, los activictas consideren a los que reflexionan sobre la acción y para la acción, como intelectuales perniciosos, teóricos y filósofos que sólo obstaculizan su actividad.

Para nosotros, que defendemos la praxis auténtica, toda práctica educativa implica también una teoría educativa.

Por lo tanto, el método, presentado u observado en su dimensión práctica, exige, de quien escucha u observa, la recreación o la re-elaboración de su teoría. La fundamentación que lo explica, se explica al mismo tiempo en él, jamás como algo hecho y acabado sino haciéndose ambos permanentemente.

Nos parece fácil concluir, por todo lo que venimos afirmando, que nuestra inquietud nunca se centró simplemente en la búsqueda de un método de alfabetización de adultos. Por más que tengamos de ella, una comprensión crítica, con la cual sobrepasamos los criterios estrechos a la luz de los cuales casi siempre es encarada, nos preocupaba una teoría de la educación dentro de la cual hubiera un método de educar.

En su primera etapa, sin embargo, este método se ha aplicado a la alfabetización.

Toda la cuestión anteriormente analizada en torno de la superación o no de la contradicción educador-educando se presenta, en el proceso de la alfabetización, como una exigencia fundamental.

Para la concepción vertical, antidialógica y domesticadora de la educación, que no opera la superación de la contradicción referida, la alfabetización no es más que la donación o la imposición de la palabra del educador al educando.

Este es el objeto del proceso de la memorización de palabras desvinculadas o casi siempre desvinculadas de su experiencia existencial, de la cual la profesional es una parte. La alfabetización es como si fuera un proceso que se diera bajo la realidad, o una acción que se realizase en una realidad no admirada, incapaz, por ello mismo, de ser objetivada. En esta concepción, la alfabetización no es otra cosa sino el esfuerzo de mantención de las conciencias en su estado de inmersión.

Obviando la discusión de si los hombres, de esta manera, se alfabeticen, dudamos, y más que dudar, afirmamos que nada de lo que hagan en el sentido de su afirmación como personas, como hombres, como sujetos transformadores del mundo, se encontraba en la intención de tal concepción domesticadora.

Para nosotros, como para ustedes, que defendemos la educación como práctica de humanización de los hombres, la alfabetización es un acto creador, a través del cual el hombre "aprende a decir su palabra".

Por ello mismo, no es un quehacer que se da bajo la realidad o en una realidad cuya admiración se dificulta; no es la mantención de las conciencias en estado de inmersión, sino que es, por el contrario, el empeño científicamente humanista de posibilitar el desvelamiento del mundo.

De ahí una diferencia más con la concepción domesticadora que criticamos. Es que ésta, al tener una visión focalista y no totalizada de la realidad, más que transmitirla en el proceso de la alfabetización a los educandos, a través del educador, los mantiene en un tipo de "existencia focalizada", en la expresión de José Luis Fiori. Al mantener la conciencia inmersa y cerrada en el contorno de su realidad, sin percibir las relaciones que existen entre los problemas de este contorno y otros, como partes de una totalidad, estimula el focalismo existencial.

Sin embargo, sólo la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella es imposible poder actuar sobre la realidad.

La alfabetización, como la post-alfabetización, en una concepción científicamente humanista busca a través de la problematización de las relaciones hombre-mundo, esta conciencia de la

totalidad. Con esta modalidad de conciencia, los hombres se apropian de su forma de estar siendo en el mundo y descubriéndose críticamente con él y se insertan en él para transformarlo.

Por ello, la educación deja de ser el acto de narrar o depositar contenidos en los educandos, para ser una situación gnoseológica en que los sujetos cognoscentes (educador-educando con educando-educador) mediatizador por el objeto cognoscible, buscan aprehenderlo.

La alfabetización es también esta situación gnoseológica (por tanto, creadora) en la cual el alfabetizando no solamente conoce la palabra y busca pronunciarla, sino que se reconoce conociendo y gana la razón del acto de decirla.

Ahora bien, dentro del mismo orden de raciocinio ya expuesto, la palabra generadora no puede ser de la elección exclusiva del educador.

Se hace necesario, tal como señaláramos en nuestro artículo anterior, que se investigue el universo mínimo vocabular de los hombres del área con quienes se va a trabajar. Como este universo vocabular es existencial, traerá en sí las palabras referidas a su experiencia de trabajo, palabras referidas a su quehacer profesional. De esta manera, la investigación del universo vocabular de un asentamiento de la Reforma Agraria nos dará palabras asociadas a "x" dimensiones del contexto, entre las cuales surgirán aquéllas directamente ligadas a su trabajo agrícola. Palabras como casa, fútbol, iglesia, niño, etc., aparecen al lado de cosecha, siembra, pala, arado, erosión, cooperativa, etc.

La elección de las palabras generadoras, hecha bajo criterios científicos, lingüístico y antropológico, posibilita la organización del programa que debe contestar a las necesidades objetivas de los hombres, incluyendo su preparación profesional.

En la elección de las palabras, debemos tomar en cuenta la riqueza fonémica de la palabra, su mayor o menor fuerza pragmática (que puede variar de barrio a barrio de una misma ciudad; de provincia a provincia, de región a región), y la posibilidad que tengan de responder a las dificultades fonéticas de la lengua.

Hay, sin embargo, palabras de contenido pragmático universal en un país. Es el caso de Chile, la palabra ramada es una de éstas. Directamente asociada a las fiestas patrias, esta palabra es conocida con la misma fuerza en todo Chile.

En ciertos momentos de la transición histórico-sociológica de la sociedad hay otras palabras que asumen una nueva fuerza. Reforma asociada al calificativo agraria, universitaria

o administrativa, es una de estas palabras cuya fuerza pragmática se encuentra en el clima histórico-sociológico que vive el país.

Después de escogidas las palabras generadoras (en español como en portugués no más de 17), el equipo crea situaciones existenciales (codificaciones) típicas del área donde va a trabajar. Dentro de éstas, se van poniendo las palabras elegidas, en orden creciente de sus dificultades fonéticas.

Por ejemplo la palabra ramada. Se la presenta acompañando a una situación existencial conflictiva, dibujada o fotografiada. Seguidamente , se la reemplaza por otro cuadro, donde permanece la palabra, pero sin la situación. Luego, la palabra separada por guiones: RA-MA-DA; y sucesivamente la primera consonante con todas las vocales: RA - RE - RI - RO - RU; con la segunda: MA - ME - MI - MO - MU; y con la tercera: DA - DE - DI - DO - DU. Finalmente, las tres familias silábicas reunidas, que la profesora Aurenice Cardoso llamó "ficha del descubrimiento".

RA - RE - RI - RO - RU
MA - ME - MI - MO - MU
DA - DE - DI - DO - DU

Procediendo la etapa de la alfabetización, se discute el concepto antropológico de cultura, a través de codificaciones también existenciales. Con la discusión de este concepto, los hombres sencillos, al percibir que cultura es todo lo que el hombre hace, con su trabajo transformador, sobre el mundo natural que no han hecho, descubren una dimensión nueva en su actividad. Si antes, para ellos, el cortar un árbol y trozarlo tal vez no fuera más que un acto físico, ahora saben que, a través de su fuerza, de su trabajo, el árbol se va a transformar en algo de que ellos y otros hombres fueron los creadores.

Paso a paso irá reconociendo que la cultura no es sólo el objeto material que los hombres hacen, sino también las ideas, las creencias, los mitos, el arte, la ciencia, la política, la forma de comer, el gusto por tales o cuales alimentos, las instituciones y reconocerá también que toda esta totalidad cultural, por un lado, refleja la estructura concreta en que los hombres se encuentran y por otro, las formas de mantención que ésta engendra.

Dicha introducción, de carácter antropológico-cultural, en la medida en que problematiza las relaciones hombre-mundo, en que el primero transforma al segundo y el producto de esta transformación incide sobre el primero, marcándolo, termina por hacerse, en la praxis, una antropología filosófica. Y la pedagogía se resuelve en ésta.

La experiencia chilena comprueba, sin embargo, una reflexión del profesor Ernani María Fiori, que dice de lo innecesario de esta introducción, afirmando que toda la discusión del concepto de cultura podrá ser hecha, de mejor forma, en torno de las codificaciones para la alfabetización.

Sobre esta hipótesis, en la descodificación una vez planteada la primera situación a través de una palabra, ésta se problematiza al grupo para la discusión en torno de la representación de la situación.

En este momento, las conciencias intencionadas hacia la representación de la realidad vivida, irán a admirar la manera como, mientras la vivieron, la admiraron.

Y de este modo, admirando el modo como antes admiraron la realidad, los hombres no llegan simplemente a rehacer su admiración anterior, sino que hacen o tienden a hacer de ella nueva admiración. En ésta, perciben lo que antes, en postura inmersa, no habían percibido.

Al readmirar la situación, la penetran y la miran desde adentro, realizando la escisión de ella en sus partes para después, en nueva operación, reconociendo la interacción de éstas, aprehender la situación de una totalidad.

Este esfuerzo, que es indudablemente reflexivo-crítico, no debe ser comprendido como si fuera una toma de posición idealista subjetivista frente al mundo, frente a la realidad objetiva. Precisamente porque debe ser una auténtica reflexión, puede constituirse en punto de partida también para la acción, en la medida en que implica, como consecuencia, el compromiso del hombre con la transformación del mundo.

Es todo lo que caracteriza la concientización, como algo más que la pura toma de conciencia. Si es verdad que la concientización implica la acción, también es verdad (sin que esto signifique ninguna postura idealista subjetivista, como ya afirmamos) que puede ser su punto de partida. Esto sólo es posible, sin embargo, si la educación se constituye como la situación gnoseológica referida, en que los sujetos cognoscentes buscan, dialógicamente, conocer el objeto cognoscible. En este sentido, la educación concientizadora se instala como momento teorético de la acción. La concientización, que implica la inserción del hombre en la realidad de la cual alcanza la razón, evita, por un lado, el verbalismo, por otro, el activismo.

Finalmente, si la cultura, además de epifenómeno, es mantención del statu-quo, ningún esfuerzo de transformación de éste puede prescindir de una acción cultural.

Después de un tipo prudencial de discusión en torno de la situación codificada, en que se verifican con mayor o menor profundidad las operaciones descritas, el educador establece el vínculo semántico entre la palabra y lo que ella representa. De ahí surge, entonces, una etapa de visualización de la palabra a la cual se sigue su descomposición de la forma indicada anteriormente.

En toda esta etapa de análisis, cabe al educador permanentemente, problematizar a los alfabetizandos y no solucionarles las dificultades.

Llega el momento, finalmente, en que se presenta al grupo la "ficha del descubrimiento".

Este es el momento fundamental.

Después de un silencio, que casi siempre inquieta al educador, en que el grupo permanece admirando las familias silábicas alienadas frente a él, comienza a crear, combinando sílabas, una palabra.

ra-re-ri-ro-ru
ma-me-mi-mo-mu
da-de-di-do-du

"remo", dice uno; "risa" añade otro; "Roma", otro más. Dedo, dado, duda, mido, mira, miro, domo, dama, dome, dura, duro, muro, mera, moro, mora, rama, rada, ramo, ramada, van todos creando, felices, sus palabras.

Nunca olvidaremos la emoción con que un hombre, en la primera experiencia que hacíamos, dijo Nina frente a la ficha del descubrimiento, con una risa casi incontenible.

- ¿Qué pasa? le preguntamos

- Este es el nombre de mi mujer, contestó él con intensa emoción.

Recientemente, en un centro de educación de un asentamiento de la Corporación de la Reforma Agraria, en el décimo día de su aprendizaje, un hombre escribió en la pizarra: "Cacho de la vaca". Al escuchar a un compañero suyo leer la frase que redactó dijo llorando: "Ahora sé que puedo escribir y sé también que entienden lo que escribo".

En la medida en que van creando sus palabras, el educador-educando debe buscar la vinculación semántica. Con esto se evita que simplemente añadan una sílaba a otra sin crear ningún término.

Si con la primera palabra generadora es posible la creación de un número tal de palabras a través de la combinación de sus

elementos silábicos, dominada la segunda, esta posibilidad crece enormemente. Ahora las combinaciones se harán entre sus sílabas y entre éstas y las sílabas de la palabra anterior. De esta forma, con las diecisiete, el hombre domina la escritura y la lectura de su lengua.

Todavía hay algo más que considerar. Cuando el educando se pone frente a la primera "ficha del descubrimiento", teóricamente se alfabetiza. Es que, percibiendo el mecanismo de formación vocabular de su lengua, que es silábica (en nuestro caso), se apropia de él, tornándosele fácil seguir su aprendizaje como sujeto creador, y este rol de sujeto creador que debe asumir el educando-educador, no se halla implícito en las cartillas o silabarios.

Los autores de éstos, de modo general, eligen las palabras generadoras que les parecen mejores; las descomponen y, con la composición de sus elementos silábicos, crean nuevas palabras con las cuales forman sentencias y períodos.

De esta forma, los alfabetizandos reciben las palabras generadoras, memorizan su descomposición (en lugar de aprehender su razón), reciben las nuevas palabras que el autor del silabario compuso con los elementos silábicos y, finalmente, las sentencias y períodos que son escritos para ellos, pero no por ellos.

El silabario es, pues, un instrumento que satisface la concepción antidialógica de la educación en la cual, repitamos, el educador es siempre el educador del educando.

Por más que reconozcamos la contribución indiscutible que los silabarios vienen dando a través del tiempo, no podemos desconocer en ellos esta marca de la concepción antidialógica de la educación. Más que marca, su instrumentalidad antidialógica. Por ello una concepción dialógica que permite al hombre descubrir y crear sus palabras puede significar también la creación de silabarios y textos de lectura de elementos silábicos para la propia elaboración.

4. LOS CAMPESINOS TAMBIEN PUEDEN SER AUTORES DE SUS PROPIOS TEXTOS DE LECTURA

Lo propio del hombre, en sus relaciones con el mundo, es transformarlo con su trabajo, "decir el mundo", expresarlo y expresarse. Y siendo la expresividad lo propio del hombre y no de algunos hombres, significa la imposibilidad de algunos hombres para imponer a los demás sus formas de expresión, entendiéndolo, según una comprensión humanista de la expresividad. De ahí que no pueda concretizarse la comunicación auténtica entre los que se juzgan con el derecho de imponer su expresión y aquéllos a quienes se impone. En una relación como ésta, en sí misma violenta, aunque no necesariamente sirviéndose de la represión física, es imposible la comunicación. Los polos que conforman la relación son de tal modo antagónicos entre sí, que la comunicación se rompe.

Es por ello que sólo existe comunicación en el "diálogo que implica la libertad ajena de expresar". (11)

La educación verdadera, entendida como una dimensión de las acciones humanas, no puede hacer otra cosa sino servir a esta necesidad ontológica del hombre, la de su expresividad. Cualquiera que sea el nivel de la acción educativa, si es humanista, tiene que estar infundida de esta preocupación básica. En la alfabetización de adultos, como en las etapas que le siguen, estimular la expresividad de los educandos es uno de sus fundamentales objetivos.

En una concepción no humanista de la educación, no existe expresividad verdadera en la medida en que el educador sustituye la expresividad, que es creatividad, por la donaciónde expresiones casi siempre muertas o estáticas. Por esta razón, rigurosamente, este educador tampoco se expresa, puesto que no consiente que el otro lo haga.

Una de las dimensiones del proceso de expresividad, a que nos referimos tanto en la alfabetización como en la post-alfabetización de adultos, radica en el dominio del lenguaje, no sólo escrito sino oral, que debe ir desarrollando el educando.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura no tendrá significado real si se queda en la repetición mecánica de fórmulas

vocabulares. Este aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio del mecanismo de formación vocabular, el educando percibe el profundo sentido del lenguaje; cuando percibe la solidaridad lenguaje-pensamiento en relación con la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión de la realidad transformada, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión. Estas nuevas formas de expresión que se van constituyendo, resultan simultáneamente de la comprensión y de la acción de los hombres, en torno de y sobre la realidad en transformación.

Si esto es un fenómeno normal que se verifica históricamente en las sociedades humanas, con más énfasis se comprueba en el caso de estructuras que sufren un cambio inducido. Tal es el caso de la reforma agraria. Transformada la estructura latifundista en la del asentamiento, no es posible dejar de esperar nuevas formas de expresión o de pensamiento-lenguaje.

Analizando los cambios del lenguaje en sociedades que estén viviendo procesos de democratización, dice Zevedei Barbu: "Nuevas significaciones son dadas a viejas palabras y nuevas palabras son acuñadas para designar viejas cosas". (12)

En la estructura del asentamiento, las palabras y las expresiones que constituyan constelaciones culturales y que involucraban una comprensión del mundo, típica de la estructura latifundista, tienden a ir agotándose de su antigua fuerza.

"Patrón"; "sí, patrón"; "qué puedo hacer si soy un campesino"; "hable, que nosotros seguimos"; "si el patrón lo dijo, es verdad"; "¿sabe Ud. con quién está hablando?", etc., son algunas de estas palabras y expresiones incompatibles con la estructura del asentamiento, al ser éste una estructura que se democratiza.

Ahora bien, si al lado de estas transformaciones se desarrolla una educación capaz de ayudar a la comprensión crítica del cambio operado, que alcanzó igualmente a la manera de trabajar, esta educación ayudará también a la instauración de un nuevo pensamiento-lenguaje.

Bastaría subrayar este aspecto de las relaciones indiscutibles pensamiento-lenguaje y estructura, con respecto del cual hay una bibliografía riquísima, no sólo antropológica, sociológica, lingüística, sino también filosófica, para que tanto la alfabetización como la post-alfabetización de adultos tengan un significado distinto. Si los educadores están advertidos de esta relación pensamiento-lenguaje-estructura, concederán el máximo de su atención a las palabras generadoras en el proceso de alfabetización y en la

post-alfabetización, a los textos de lectura. Estos tienen que tomar en cuenta a los hombres en su contexto cambiado y cambiante. No pueden ser meras descripciones o narraciones de la nueva realidad, ni tampoco revestirse de un sentido paternalista.

Los textos deben obedecer a una sistemática que considere (en función de la realidad en que están los educandos y su capacidad), su extensión, su complejidad creciente, su contenido y su forma. Su objetivo máximo no es hacer la descripción de algo destinado a la memorización. Por el contrario, se trata de problematizar situaciones. Es necesario que el texto sea un desafío a los educandos y al educador de base (coordinador de debates) para que, dialógicamente, penetren en su comprensión. Jamás pueden ser como si fueran canciones de cuna que, en lugar de despertar la conciencia crítica, la adormecen. Las clases de lectura, en lugar de la rutina normal que las caracteriza, deben ser verdaderos seminarios de lectura. En ellos habrá siempre oportunidad para establecer las relaciones entre el trozo del texto en discusión y aspectos varios de la realidad del asentamiento.

Una palabra, una afirmación contenida en el texto que se analiza, puede ofrecer la apertura a la discusión en torno de la producción del asentamiento, de una técnica más adecuada a las nuevas condiciones concretas, de la necesidad del perfeccionamiento de la mano de obra para contestar a los nuevos desafíos, etc.

Todo esto abarca, además de una rigurosa capacitación de los educadores de base, una evaluación permanente de su labor, una asesoría constante a ellos, a través de las cuales se sientan seguros para el desempeño de su trabajo.

Además de estos textos elaborados por los equipos centrales, siempre que obedezcan a los principios generales expuestos, se hace indispensable aprovechar aquellos redactados por los campesinos.

En este sentido, los educadores no deben dejar perder ninguna oportunidad para estimular a los educandos para que expongan sus observaciones, sus dudas, sus críticas.

Durante la discusión de una situación problemática, durante los seminarios de lectura, los educadores deben solicitar de los educandos que redacten sus observaciones primero en la pizarra y después en una hoja.

Estos dos momentos de la redacción tienen objetivos distintos. El primero tiene por finalidad plantear al grupo la discusión a propósito del contenido y de la comprensión del texto redactado por uno de sus compañeros. En la medida que la experiencia se vaya afirmando, es importante que sea el mismo autor del texto quien coordine la discusión en torno de su texto.

El segundo momento, cuando el educando redacta su texto en una hoja, tiene por finalidad su aprovechamiento posterior en una especie de antología de textos campesinos que será organizada por un equipo central. Antología que contenga los textos de los participantes del centro de educación de un asentamiento y también los de los participantes de los centros de toda una zona.

Estos textos serán remitidos al equipo central que, después de analizados en sus diversos ángulos, pasarán a constituir la antología que será devuelta a las zonas como texto de lectura.

Cabrá al equipo central, después de seleccionar los textos y ubicarlos en función de su temática, redactar comentarios sencillos, de carácter problematizador, a propósito de cada uno. Será indispensable que estos comentarios fueran sometidos, por lo menos, a algunos de los educadores de la zona. Los educadores que actúan directamente en los asentamientos, conocen mejor la realidad que provocó estos textos.

Como subsidio para los educadores de base, el equipo central redactará una especie de guía comprensiva de los textos y de los comentarios que ellos le prorroguen.

Antes de la distribución de la antología de textos campesinos, deberá el equipo central, en colaboración con los supervisores zonales, realizar seminarios con los educadores de base, en los cuales se discutirán los textos como los comentarios.

De esta manera se estará intentando un esfuerzo serio en el sentido del desarrollo de la expresividad de los campesinos que se van insertando críticamente en la realidad del asentamiento. Inserción crítica por medio de la cual ganarán más rápidamente la clara comprensión de que a la nueva estructura en que se encuentran corresponde a un nuevo pensamiento-lenguaje.

2

El movimiento dialéctico de la acción cultural

1. INVESTIGACION DE LA TEMATICA GENERADORA (13)

Al iniciar este estudio sobre la investigación del "tema generador", sin el cual no nos parece posible la organización de un programa educativo, se nos plantea una exigencia primordial: discutir el diálogo, manifestación concreta de la dialogicidad, esencia de la educación.

Al intentar este adentramiento en el diálogo entendido como un fenómeno humano, se nos revela la palabra que podemos señalar como el diálogo mismo. Al considerar la palabra como algo más que un medio para que éste se realice, es necesario buscar también los elementos constitutivos de ella.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones de tal forma solidarias, en interacción tan radical que, sacrificada aunque en parte una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. De ahí que, no haya palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable de acción y reflexión.

Pero como acción y reflexión constituyen la praxis, la palabra ya es praxis. De ahí que decir la palabra auténtica sea transformar el mundo. La palabra inauténtica, que es el resultado de la dicotomía que sufre en sus elementos constitutivos no puede

transformar la realidad. Así es que, vaciada la palabra de su dimensión de acción, sacrifica automáticamente también la reflexión y la palabra se transforma en palabrería, verbalismo y, por ende, resulta alienada y alienante. Es una palabra hueca, de la cual uno no puede esperar la denuncia del mundo, puesto que no hay denuncia sin transformación, ni transformación sin acción.

Si, por el contrario, se enfatiza o se exclusiviza la acción, con perjuicio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Esto es la acción sin la vigilancia de la reflexión. Al minimizar la reflexión, el activismo niega también la praxis e imposibilita el diálogo.

De ahí que, de cualquiera de estas dicotomías, resulte de un pensar inauténtico y se genere a la vez un pensar inauténtico.

No hay palabra verdadera disociada de la reflexión y de la acción sobre el mundo. Por ello mismo la existencia, porque es humana, no puede ser muda, silenciosa, sino llena de palabras, con las cuales el hombre transforma el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, vale decir, transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se vuelve problematizado al sujeto o a los sujetos pronunciantes y exige de ellos un nuevo pronunciamiento. No es en el silencio que el hombre se hace, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión.

Pero si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de los hombres, de todos los hombres.

Precisamente por ello nadie puede decir la palabra solo, o decirla para los otros en un acto de prescripción, con el cual roba la palabra a los demás.

De ahí que decir la palabra referida al mundo que debe ser transformado, implique un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres para la "pronunciación" del mundo. Por ello mismo tampoco puede existir el diálogo entre quienes no quieren la "pronunciación" del mundo y quienes la quieren; entre los que roban la palabra y aquéllos a quienes se la roban.

En este caso, para que haya diálogo es necesario que aquéllos a quienes han robado su palabra, primero la reconquisten y además se esfuercen para que este asalto deshumanizante no continúe. Solamente así ambos se humanizarán, los unos porque ya no pueden prohibir la palabra ajena; los otros, porque la reconquistaron.

La solidaridad radical entre los elementos constitutivos de la palabra - acción y reflexión - es la que provoca, en quienes no quieren actuar, el silencio. No un silencio auténtico, que en lugar de ser una forma mañosa de huir del mundo, es una manera de penetrar en él, con la apariencia, sólo de quien salió de él.

El silencio de quienes no quieren actuar, por el contrario, está lleno de palabras vacías, y por ello es un silencio no comprometido con el mundo.

Tanto los unos como los otros, verbalistas y "silenciosos verbalistas", al negar la palabra, niegan al hombre concreto, en su vocación de transformar el mundo.

El diálogo se opone a ambas formas de negar el mundo, en la medida en que también a ello niegan. Verbalismo y "silencio" niegan el diálogo, que es la expresión de la forma de ser de la existencia humana, su exigencia fundamental.

En el diálogo (14) se concretiza la aparente duplicidad de esta forma de ser que, en verdad, es única, palabra-acción-reflexión. De ahí que la reducción de la palabra a la palabrería, del verbo al verbalismo, con el agotamiento de su fuerza transformadora, no pueda dar origen al diálogo. Cualquier intento en este sentido sería, como lo es, mera mistificación, enmascaramiento de la realidad. Evasión entre la verdadera pronunciación del mundo.

Por otro lado, como ya afirmamos, el silencio no funda el diálogo. Este se impone como el camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto hombres. Por ello se torna una exigencia existencial. Y si él es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, transformado en recipiente; ni tampoco puede ser un simple cambio de ideas que sean consumidas por sus permutantes. No es tampoco discusión guerrera, guerra, polémica, entre sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo, ni con la búsqueda de la verdad, sino que solamente están interesados en la imposición de su verdad. Porque el diálogo es el encuentro de hombres que pronuncian el mundo, no puede haber una donación de la pronunciación de los unos a los otros. Este es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para la conquista del otro.

La conquista implícita en el diálogo es la del mundo para sus sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para su humanización y la de los hombres. El diálogo es intersubjetividad, por ello mismo, es "situado y fechado".

No hay diálogo, sin embargo, si no hay un profundo amor al mundo y al hombre. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. El amor es, esencialmente, tarea de sujetos. Si es fundamental que el sujeto que ama tenga en el ser amado el objeto de su amor, se hace indispensable que aquél sea reconocido por éste también como objeto de su amor. El hecho de ser ambos objetos del amor, uno del otro, los hace sujetos del acto del amor. De ahí que el verdadero amor no se pueda dar en una relación de objetivación unilateral.

Dado que el amor es un acto valiente, nunca de miedo, es también el compromiso asumido con el hombre concreto, en el mundo y con el mundo. Dondequiera que este hombre concreto se halle aplastado, robado en su derecho de ser, el acto de amor estará en comprometerse con su causa. La causa de su humanización. Pero este compromiso porque es amoroso, es dialógico. Si el amor es la razón de su valentía, no puede ser beatería, no puede igualmente ser pretexto para la manipulación. Siendo él un acto de libertad, genera, necesariamente, otros actos de libertad. Si no es así, no es amor.

Si no amo el mundo, sino amo la vida, si no amo al hombre aplastado y vencido, no puedo dialogar.

El amor verdadero no está en la mantención del "statu quo" en el cual se encuentran los hombres deshumanizados, cosificados, sino en la transformación de las estructuras de la cual resulta que los hombres puedan ser más.

No hay, por otro lado, diálogo, si no hay humildad. La "pronunciación" del mundo, con la cual el hombre lo recrea permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar se rompe si sus polos - o uno de ellos - pierden la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, por ejemplo, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar si me reconozco como un hombre diferente, virtuoso por herencia, al frente de los otros, meros "ellos", a quienes no veo como "yo"?

¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros y de hombres sabios, propietarios de la virtud y del saber, para quienes todos los que estén fuera son unos enfermos del alma o de la inteligencia, son "esa gente" o son "nativos" inferiores?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la "pronunciación" del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas populares en la historia es señal de su deterioración, la que debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución del otro, que jamás reconozco, y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y con sólo pensar en ella sufro?

¿Si a priori, admito y afirmo que los campesinos y los obreros son absolutamente ignorantes, incapaces, cómo puedo dialogar con ellos?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que no tienen humildad o que la han perdido no pueden acercarse a los hombres sencillos. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo.

No hay diálogo si no hay una intensa fe en el hombre. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos, sino definición de los hombres.

La fe en el hombre es un "apriori" del diálogo. El hombre dialógico tiene fe en el hombre antes de encontrarse con él al frente. Esta, con todo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico sabe, porque es crítico, que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que los hombres, en situaciones concretas en las cuales quedan alienados, tienen ese poder disminuido.

Esta posibilidad, sin embargo, no mata, en el hombre dialógico, su fe en el hombre. Por el contrario, se le presenta como un desafío al cual debe responder.

Sin esta fe en el hombre, el diálogo es una farsa. En la mejor de las hipótesis se transforma en manipulación disfrazada de paternalismo.

Ahora bien, al basarse en el amor, en la humildad, en la fe en el hombre, en los hombres, el diálogo es una relación horizontal, en la cual la confianza de un polo en el otro es consecuencia lógica.

Sería una contradicción si así no fuera. Como también sería contradicción si existiera confianza o interconfianza en la relación antidialógica.

Si en el diálogo, la fe en el hombre es un a priori, ésta tiende a crecer en la medida en que, existenciado el diálogo, se instaura la confianza entre sus polos. Y, cuanto más se desa-

rrolla esa confianza, los sujetos dialógicos se van sintiendo más compañeros en la pronunciación del mundo.

Si esta confianza falla es porque fallaron las condiciones antes discutidas.

Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en el hombre no pueden generar confianza. La confianza resulta del testimonio que un sujeto da al otro de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los hechos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

El educador que habla de diálogo y niega la palabra a su educando, no puede esperar su confianza.

No hay diálogo, tampoco, sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión del hombre, de la cual se mueve en permanente búsqueda del ser más.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que cosifica no puede ser la razón para la pérdida de la esperanza sino, por el contrario, motivo para una mayor esperanza, esperanza que conduce a la búsqueda incesante de la humanidad negada en la injusticia. La esperanza no está, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza mientras busco en forma activa y decidida.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no hay diálogo. Su encuentro es vacío y estéril, burocrático y fastidioso.

¿Dialogar por qué, para qué, si nada espera? Si para él todo seguirá como está, el mundo, el hombre siguiendo su mismo ritmo; si nada cambiará y hasta es mejor que no cambie, ¿para qué dialogar?

La esperanza en que la vocación del hombre es la transformación del mundo con su palabra, acción que mueve al diálogo, que desaparece si esta esperanza perece.

Fuera de esta esperanza en un hombre responsable, cuyo llamamiento es ser sujeto, caemos en la manipulación y ya no hay diálogo.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no hay en sus sujetos un pensar crítico. Pensar que al no aceptar la dicotomía mundo-hombre, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. No se dicotomiza a sí mismo de la acción. Implica un empaparse de temporalidad cons-

tantemente, a cuyos riesgos no teme. Se opone al pensar ingenuo, que ve el tiempo histórico como si fuera un peso, como si fuera "la cristalización de las experiencias del pasado", (15) de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien "comportado".

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este hoy normalizado. Para el pensar crítico, lo fundamental es la transformación permanente de la realidad, con miras a la humanización del hombre. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, "la meta ya no será eliminar los riesgos de la temporalidad, con la adhesión al espacio garantizado, (agarrándose ao espaco garantido") sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela, a mí, dice todavía Furter, en el espacio que impusiera una presencia maciza a la cual solamente pudiera adaptarme, sino que se me revela como un campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción". (16)

Para el pensar ingenuo, la meta radica en la adhesión del hombre a este espacio garantizado. La adherencia al espacio garantizado lo lleva a ajustarse a él, de lo que resulta la negación de la temporalidad, que es la negación de sí mismo.

Sin el diálogo, que implica el pensar crítico, no hay comunicación y sin ésta no hay educación.

La educación es diálogo. Su dialogicidad, sin embargo, no empieza cuando se encuentran educador y educando en situación pedagógica. Debe iniciarse antes, en la etapa de la preparación programática.

Un programa de educación no es algo que deba ser hecho solamente por uno de los polos interesados en él. Si así fuera, se rompería la dialogicidad de la educación y se caería en la concepción bancaria de la educación. El programa tiene que ser elaborado con la participación de ambos. De ahí, la necesidad que tienen los educadores, que se reconocen en la situación pedagógica, como educador y que reconocen a los educandos también como educadores, de detectar la temática significativa de estos últimos.

Es a partir del reconocimiento de esta temática que se puede elaborar el programa. De esta manera, el contenido programático de la educación no es sólo una donación, un conjunto de informes que deben ser "depositados" en el educando, sino la devolución al pueblo, organizada y sistematizada de aquellas situaciones existenciales asistemáticamente expresadas y no percibidas en su totalidad.

La educación no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a uno y a otro y que origina visiones o puntos de vista en torno de él. Visiones que se encuentran impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas, sobre cuya base se construirá el contenido programático de la acción, sea ésta educativa o no, a ser desarrollada.

El punto de partida de ésta se halla en el mismo hombre. Pero, como no hay hombre en el aire, suelto, sino que en el mundo, y con los otros, el punto de partida de la educación está en el hombre-mundo. Lo que equivale a decir, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros.

Una de las equivocaciones de la visión ingenua del humanismo radica en que, en el ansia de corporificar un modelo de buen hombre, se olvida de la situación concreta, existencial, presente del mismo hombre.

"El humanismo consiste, dice Furter, en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación como situación y proyecto". (17)

Simplemente, no podemos llegar a los obreros y a los campesinos (éstos, de modo general, inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores), para entregarles conocimientos o imponerles un modelo de buen hombre contenido en la programación unilateral de nuestro trabajo. Trabajo que, sólo absurdamente, en esta hipótesis, se llamaría educativo.

No serían raros los ejemplos que podríamos citar de programas educacionales que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Porque no tomaron en cuenta, aunque fuese por un mínimo instante, al hombre en situación, a quien se dirigía su programa. Y al fallar el programa, buscan siempre un "chivo expiatorio" que, invariablemente, es el pueblo, considerado como incapaz y flojo, e incapaz y flojo porque es mestizo. Y es así considerado porque ha rechazado la verticalidad de la programación o porque ha producido poco con ella.

No podemos, a no ser ingenuamente, esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la particular visión del mundo que tenga el pueblo y cuyo programa se constituya en una especie de invasión cultural, aunque hecha con la mejor de las intenciones. Pero, no por ello menos invasión cultural.

Será a partir de la situación presente, existencial, concreta, que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos trabajar el contenido programático de la educación.

Lo que se debe hacer es plantear al pueblo su situación existencial, concreta, presente, como un problema que por ello mismo lo desafía, y así le exige una respuesta. Esta respuesta, a su vez, tiende a ser dada no solamente a nivel intelectual, sino a nivel de la acción.

Esto se debe a que, al planteársele su situación existencial, concreta, como un problema, su tendencia es organizarse reflexivamente para la captación del desafío. Al organizarse reflexiva y críticamente, se encauza hacia la acción, también crítica, sobre el desafío.

Para evitar que se piense que estemos defendiendo la dicotomía que ya combatimos, es necesario aclarar que separamos los dos momentos señalados, el primero de reflexión y el otro de acción. En el mismo instante en que el hombre ejerce una reflexión crítica sobre una situación concreta que lo desafía, esta reflexión ya constituye un momento especial de su acción.

Por todo esto, el papel del educador no es propiamente hablar al pueblo sobre una visión del mundo o imponerle esta visión, sino dialogar con él sobre la suya y la de él. Su tarea no es hablar ni disertar, sino problematizar la realidad concreta del educando, mientras él también se problematiza.

Tenemos que estar convencidos de que la visión del mundo que tiene el pueblo, que refleja su situación en el mundo y envuelve todos los aspectos de su quehacer, es una totalidad.

La acción educativa no puede prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de tornarse bancaria o de predicar en el desierto.

Esta es la razón por la cual, muchas veces, los educadores hablan y no son entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta del hombre concreto a quien se dirigen. Y su habla es un discurso alienado y alienante.

En la concepción que estamos defendiendo, concepción que plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente, se realiza una educación iluminada por una visión humanista de carácter científico. Visión que reconoce al hombre como persona, pero a un hombre concreto, insertado en una realidad concreta, en una estructura que lo condicione. De ahí que esta concepción no se pierda en devaneos líricos, no se entretenga con modelos prefabricados para la solución de los problemas, sino que tenga como base ir hacia la realidad que genera los problemas y en la cual están los hombres. Implica, por lo tanto, ir hacia ésta con los hombres que la viven y son sin ellos, para sacar conjuntamente de la realidad que los mediatiza, el contenido programático de la acción.

La fuerte tentación, sin embargo, es la del falso testimonio de la concepción antidialógica. Es imponer caminos. Es entregar conocimiento, como si conocer no fuera crear, recrear, buscar inquietamente. Quienes se dejan llevar por esta tentación parten, de modo general, de una falsa visión del conocimiento y absolutizan la ignorancia del pueblo. Y, al hacerlo, no les queda otro camino sino imponer caminos. "Entregar, llevar conocimientos". Hay, inclusive, quienes hablan de "salvar a esas pobres masas ciegas e incultas" y, con "salvar" significan exactamente conducirlas hacia donde les parece que ellas deben ir. Si estas masas son realmente ciegas e ignorantes absolutas, urge que sean enseñadas y educadas. Quienes así piensan concluyen fácilmente que el contenido de esta enseñanza y de esta educación debe ser no sólo buscado sino que elaborado por ellos. La elaboración, dentro de los marcos de su visión, raramente coincidente en algún punto con la del pueblo.

O nos convencemos de que nadie educa a nadie, o no superaremos la concepción antidialógica de la educación. (18)

Solamente en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de ella tengamos especialistas y pueblo, podremos buscar el contenido programático de la educación que debe ser planteado al pueblo como problema, jamás como tema de exclusiva disertación. Contenido programático que nacerá de un acto previo a su organización, que es su investigación.

La investigación que llamamos del "universo temático significativo" o del "tema generador" implica, obviamente, una metodología.

Lo importante, sin embargo, es que esta metodología sea en sí concientizadora. Y que al mismo tiempo posibilite la aprensión de la temática significativa, profundizando la toma de conciencia de los individuos en torno de la dicha temática.

De ahí que la propia metodología deba ser pedagógica.

No se trata de mirar a los hombres como el objeto del cual el investigador sería el sujeto. El objeto de la investigación no es realmente el hombre, visto como una cosa, sino su pensar. Lo que él piensa, cómo piensa, en torno de qué piensa. Cuál es su visión del mundo.

En nuestro caso, no se pretende propiamente investigar al pueblo como si fuera una pieza anatómica, sino con el investigar su pensar, su conjunto de ideales, sus inquietudes, en una palabra su temática.

El investigador no se comporta con el pueblo como si fuera algo frío, incidencia de su acción, objeto de su análisis.

La metodología que defendemos implica, por ello mismo, la superación inicial de cualquier establecimiento de principios fijos.

En el flujo de la investigación los investigadores profesionales y el pueblo se hacen, ambos, sujetos de ella.

Esta superación origina la conciliación, en el mismo comienzo de la investigación, entre investigador y supuesto investigado. Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación de su temática, tanto más profundizarán su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitando su temática significativa, se apropiarán de ella. Para nosotros el gran riesgo de la investigación no está en que el supuesto investigado se descubra investigador y así, corrompa los resultados del análisis. El riesgo radica exactamente en lo contrario, vale decir en dislocar el centro de la investigación, que es la temática significativa, objeto del análisis, para localizarlo en el pueblo y de esta forma hacerlo objeto de la investigación.

La investigación de la temática, sobre la cual se basa la elaboración del programa educativo, en cuya práctica educador y educando se funden, tiene que basarse igualmente en la reciprocidad de la acción. Más aún - dado que la educación humanista tiene como uno de sus objetivos básicos no la adaptación del hombre al mundo, sino la transformación de éste por el hombre - la investigación temática no puede perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad. No puede perderse en lo que irónicamente llamamos "visión focal" de la realidad.

La investigación temática no puede reducirse a un acto puramente mecánico, puesto que es un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación. De ahí que sea necesario que los sujetos investigadores se vayan descubriendo en el encadenamiento de los temas significativos, en la interpenetración de los problemas. De este modo, la investigación se hace tanto más pedagógica cuanto más crítica, y tanto más crítica cuanto más se base en la categoría de totalidad.

La problematización de los temas, sus vinculaciones con otros, su envoltura histórico-cultural, todo esto debe estar presente en el proceso de búsqueda de la temática significativa.

Así como no es posible elaborar un programa y donarlo al pueblo - factor que enfatizamos en el inicio de este trabajo - tampoco lo es elaborar rutas para la investigación del universo temático a partir de puntos prefijados por los investigadores que se juzguen a sí mismos sujetos de la investigación. Sujetos exclusivos.

Tanto como lo es la educación, la investigación que sirve a ella, tiene que ser una operación simpática, en el sentido estimológico de la expresión. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir con una realidad, en la complejidad de su devenir.

Está aún en el carácter pedagógico que abogamos para la investigación temática, el énfasis que debe ser dado, en su proceso, a la categoría de finalidad. Categoría en la cual se baña la propia existencia. No hay existencia humana (que debe implicar una constante transformación del mundo) sin finalidad. (19) Pero, si todo existir implica finalidades propuestas por el existente, éstas no se realizan o se procesan en la suma de las existencias individuales, sino en la comunión de ellos.

Esta comunicación, sin embargo, no puede darse cuando algunos prescriben sus finalidades a los otros y los reducen a meros objetos. En este caso, los que así actúan, prohiben a los demás tener finalidades, puesto que las finalidades de los segundos son también las de los primeros.

La investigación temática, sin la cual no hay programación educativa auténtica, no puede ser instrumento de la imposición de finalidades al pueblo, sino una búsqueda en común de dichas finalidades. Los especialistas y el pueblo, ambos investigadores, se encuentran para una tarea existencial, por ello ni fría ni tecnicista, cual es la de encontrar juntos el camino para una acción en la que ambos crezcan y se humanicen. Y ésta es la finalidad máxima de la existencia humana: humanizarse.

Es necesario que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitas en la temática significativa, o la explicitan, son aspiraciones, finalidades, motivos humanos. Porello, no están ahí en un determinado espacio, como cosas estáticas, petrificadas, sino que están siendo. Son tan históricos como el hombre que no sólo está en el mundo, sino con él.

No pueden ser captados fuera del hombre concreto, que existe en una situación concreta. Captarlos y entenderlos, es entender a los hombres que los encarnan.

La investigación temática se hace así, un esfuerzo común de conciencia de la realidad y de auto-conciencia, que la inscribe como el punto de partida del proceso educativo.

Podría decirse que, si los propios hombres son, al igual que los investigadores profesionales, sujetos de la búsqueda de su temática significativa, esto perjudicaría la "objetividad" de la investigación. Que los hallazgos ya no serían puros porque

habrían sufrido una interferencia intrusa por parte de aquéllos que, en último análisis, son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existían en su pureza objetiva y original aparte de los hombres, como si fueran cosas.

Para esta visión ingenua, cuanto más pasivos sean los hombres cuya temática se busca, pasivos en el proceso de la investigación, tanto más pura será ésta. El investigador ingenuo no percibe que mucho mayor y más grave perturbación puede causar su presencia curiosa si no establece relación comunicativa con los demás.

No percibe, por otro lado, en su visión estática de la realidad, que es imposible la aceptación, en estado puro de una temática, puesto que si ella no existe "fuera" del hombre sólo puede expresarse a través de él.

Al expresarse, sin embargo, en un momento dado, puede ya no ser exactamente lo que era en el momento anterior. Lo importante está en que estas alteraciones, que de algún modo son inevitables, no llegan a perjudicar la validez de la investigación. Porque la investigación se realiza en el dominio de lo humano y no en el dominio de las cosas; es de su naturaleza que sea así.

El investigador de la temática significativa del pueblo que, en nombre de la objetividad científica transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en lo muerto, en el fondo teme el cambio, teme la transformación. Ve en esta última no un síntoma de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo, para profundizarlo, sino para frenarlo. O a veces para orientarlo en el sentido de finalidades contrarias a la humanización del pueblo.

Pero al temer el cambio, al hacer del pueblo objeto pasivo de su acción investigadora; al ver en la mudanza el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación temática, como ya dijimos, es la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, en el hombre solo ni en el vacío. Pensar que se da en los hombres, entre los hombres, referido a una realidad que no es solamente geográfica porque, siendo humana, es histórica.

El objetivo fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad. Lo que piensan sobre ella, no propiamente para hacer que ellos sean consumidores de cultura, sino creadores de cultura.

De ahí que la investigación del pensar sea ya un acto de creación cultural y no de consumo. Y porque es un acto de creación, como deben ser los actos humanos, no puede dejar de ser comunicativo, dialógico, participante.

No puedo investigar el pensar del pueblo si no pienso. Pero no puedo pensar auténticamente si el otro tampoco piensa. Simplemente, no puedo pensar por el otro, ni para el otro. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar. Y si su pensar es "mágico" o "ingenuo", será pensando su pensar, envuelto en la acción, que él mismo se superará. Y la superación no se da en el acto de consumir ideas, como intenta la visión ingenua, sino en el de crearlas y transformarlas a través de la inserción en la realidad que mediatiza a los hombres.

La objetividad según la cual el investigador debe acercarse a la realidad para verla como ella es y no como le parezca que deba ser, no se deforma en la metodología que defendemos. Solamente no consideramos privilegio del investigador profesional de la temática significativa del pueblo, que se acerque a la realidad a que está referido el pensar del pueblo. Más aún: para acercarse a esta realidad sin deformarla, tendrá que hacerlo con el pueblo también como sujeto de su pensar.

Ahora bien, el hombre, porque es un ser en situación, se encuentra enraizado en condiciones tempo-espaciales que lo marcan y a las cuales él marca igualmente.

Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que desafiado por ella, actúa sobre ella. Esta reflexión implica algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. El hombre es porque está en situación. Y será tanto más cuanto más piense críticamente su estar. Esta reflexión sobre la situacionalidad es un pensar en torno a la propia condición de la existencia. El compromiso resulta inclusive de ahí: resulta de la reflexión sobre la situacionalidad. Sólo existe compromiso cuando el hombre, descubriéndose en situación, se pregunta sobre su situacionalidad. En la medida en que la situacionalidad deja de parecerle una realidad espesa que lo envuelve, alguna cosa más o menos nublada en "la que" y "bajo la que" está; un callejón sin salida que lo angustia o en el que se siente abrumado y, reflexionando sobre su situacionalidad, emerge de ella. Esta emersión le posibilita captar el significado de su momento. Solamente entonces será capaz de interferir en él adecuadamente.

Al emerger de la situacionalidad, gana de ella una visión crecientemente lúcida. Se prepara así para liberarse de las cadenas en que estaba y de las cuales sólo tenía difusa conciencia. Se capacita para insertarse en la realidad. La inserción es entonces un estado mayor que la situacionalidad. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concientización, el profundizamiento de la toma de conciencia lo que caracteriza toda emersión. En este sentido, toda investigación temática que prepara el camino para la inserción se hace pedagógica. De la misma forma, toda educación que no sea un acto de consumir ideas depositadas, sino de producirlas, se hace investigación del pensar.

Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, más seguimos investigando. Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan así una sola cosa, o momentos de un mismo proceso.

Al reconocer la interacción hombre-mundo, de la cual resulta la conciencia de éste y la del yo, la concepción problematizadora sitúa el pensar del pueblo, que no puede ser un pensar en el vacío, como núcleo expresivo de su temática. Investigar ese pensar, teniendo al pueblo como sujeto, ya es educar al pueblo y educarse con él.

Repetimos que, mientras en la concepción bancaria de la educación (antidialógica por excelencia, por ello no comunicativa) el educador deposita en el educando el contenido programático que él mismo hace; en la educación problematizadora, dialógica por esencia, este contenido, que jamás es depositado, es la expresión de la realidad mediatizadora de los polos educador-educando; educando-educador. Esta es la razón por la cual este contenido tiene que estar siempre renovándose.

La tarea del educador es trabajar en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación y devolverlo, como problema, no como disertación, a los educandos.

En la educación problematizadora de la comunicación, en la etapa de la alfabetización, busca e investiga la palabra generadora, en la post-alfabetización, busca e investiga el tema generador.

En una visión humanista, ya no bancaria de la educación, los temas generadores no pueden involucrar finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, deben reflejar sus anhelos y esperanzas. De ahí la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad. De ahí, también el imperativo de ser concientizadora la metodología de esta investigación.

¿Qué hacer si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina que revela un alto porcentaje de analfabetismo?

El plan incluiría la alfabetización y la post-alfabetización, dentro de una perspectiva crítica. O sea estaría preocupado con ambas etapas como proceso de integración del hombre (lo que no significa su adaptación) a su realidad existencial, de la cual lo profesional y lo técnico son tan sólo dimensiones de ella.

Se impondría entonces la investigación tanto de la palabra generadora como del tema generador para que pudiéramos tener el programa para ambas etapas del desarrollo del plan.

2. A PROPOSITO DEL TEMA GENERADOR Y DEL UNIVERSO TEMATICO

El objetivo de este trabajo es la tentativa de aclaración de los conceptos centrales del texto básico que redactamos sobre la metodología de la investigación temática. Los conceptos de "Tema generador" y de "Universo mínimo temático significativo".

Sin embargo, antes de preguntarnos qué es un tema generador, cuya respuesta nos aclararía lo que es el universo mínimo temático-significativo, nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones.

En verdad, el concepto de tema generador, que no aclaramos en el texto básico y cuya inteligencia se encuentra más o menos dispersa o diluída en todo aquel texto, no es una creación arbitraria ni tampoco una hipótesis que debe ser comprobada. Si el tema generador fuera una hipótesis que debiera ser comprobada, la investigación no sería su investigación, sino la investigación de su existencia o no.

En este caso, antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su significación, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que comprobar primeramente su objetividad. Sólo entonces podríamos intentar su captación.

Aunque esta postura - la de una duda crítica - sea legítima, nos parece que la comprobación del tema generador como una concretización, es algo a lo cual llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial, sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombre-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras.

Detengámonos en este punto. Aunque pueda parecer un lugar común, nunca será demasiado hablar en torno del hombre, nunca será demasiado reflexionar sobre el hombre como el único ser, entre los inconclusos, capaz de tener no solamente su propia actividad, sino a sí mismo como objeto de su conciencia, lo que lo distingue del animal, incapaz de separarse de su actividad.

En esta distinción aparentemente superficial vamos a encontrar las líneas que demarcan los campos del hombre y del animal, desde el punto de vista de la actividad de ambos en el espacio en que se encuentran.

Al no poder separarse de su propia actividad, sobre la cual, por ello mismo, no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que vaya más allá de sí mismo.

En la medida en que su actividad es una adherencia de él, los resultados de la transformación operada por su actividad no lo sobrepasan. No se separan de él tanto su actividad. De ahí que la actividad animal carezca de finalidades propuestas por él. Por un lado, el animal no se separa de su actividad, que a él se encuentra adherida; por otro, el punto de decisión de su actividad se halla fuera de él; en la especie a la que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad, no pudiendo de ella separarse, mientras el punto de decisión de la actividad sale de él para ubicarse en su especie, el animal se constituye fundamentalmente como un "ser en sí".

Al no tener este punto de decisión en sí, al no poder objetivarse ni él ni su actividad, al carecer de finalidades que proponer y proponerse, al vivir inmerso en un mundo al que no consigue dar sentido, al no tener un mañana, sí un ayer, por vivir un presente aplastante el animal (este ser en sí) es ahistórico. Su vida ahistórica se da no en el mundo tomado en sentido riguroso, puesto que el mundo no se constituye en un "no-yo" para él, capaz de constituirlo como un yo.

El mundo humano, que es ahistórico, se hace para el "ser en sí", mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, puesto que no

se sabe corriéndolos. Dado que éstos no son desafíos perceptibles reflexivamente, sino que meramente "notados" por las señales que los apuntan, no exigen respuestas que impliquen acciones decisivas. Por ello mismo, el animal no puede comprometerse.

Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida. Y porque no la asume, no puede construirla. Y si no la construye no puede transformar su contorno. No puede tampoco saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el "soporte" en que ella se da, en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Esta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque como en el zoológico sigue siendo un "ser en sí" tan animal acá como allá.

El hombre, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentra, al actuar en función de finalidades que él mismo propone y se propone; al tener, por ello mismo, el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo, al impregnar su mundo de su presencia creadora a través de la transformación que realiza en él, en la medida en que de él pudo separarse y, separándose pudo quedar con él; el hombre, al contrario del animal, no solamente vive, sino que existe, y su existencia es histórica.

Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, unilineal, plano, igual, la existencia del hombre se da en el mundo que él recrea y transforma incesantemente. Si en la vida del animal el aquí no es más que un "habitat" al cual él contacta, en la existencia del hombre el aquí no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico.

Para el animal no hay propiamente un aquí, un ahora, un allá, un mañana, un ayer, puesto que careciendo de la conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuestos por el aquí, por el ahora, por el allá. El hombre, por el contrario, porque es "conciencia de sí" y conciencia del mundo, porque es un cuerpo consciente, vive una relación dialéctica entre la determinación de sus límites y su libertad.

Al separarse del mundo, que objetiva, al separar su actividad de sí mismo, al internalizar el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, el hombre sobrepasa estas "situaciones límites", que no deben ser concebidas como barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera. (20) En el momento mismo en que el hombre las aprehende como frenos y en que ellas se configuran como

obstáculos a su humanización, se transforman en "percibidos destacados" en su "visión de fondo". (21) Se le revelan entonces como realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad dada. Dimensiones desafiadoras del hombre quien incide sobre ellas a través de aquellas acciones que Vieira Pinto denomina "actos límites", aquéllos que se encauzan hacia la superación y la negación del dato, en lugar de su aceptación dócil y pasiva a él.

Es esta la razón por la cual no es la "situación límite" en sí la generadora de un clima de desesperanza, (22) sino el ser no percibidas por los hombres, en un momento histórico determinado, como un freno capaz de ser negado y superado por ellos mismos. En el momento en que esta percepción crítica se instaura - y no habiendo en estas afirmaciones ninguna manifestación idealista - se desarrolla con ella un clima de esperanza y confianza que empuja a los hombres a la superación de la situación límite. Esta superación, que no existe fuera de las relaciones hombres-mundo, sólo puede verificarse - repitamos - a través de la acción del hombre sobre la realidad concreta en que se dan dichas situaciones límites.

Superadas éstas con la transformación de la realidad, surgirán nuevas situaciones que a su vez generarán otros actos límites del hombre.

De esta forma, lo propio del hombre como "conciencia de sí" y conciencia del mundo, es estar en relación de enfrentamiento con su realidad en que, históricamente, se dan las situaciones límites. Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las situaciones límites.

En el mundo del animal, que no siendo rigurosamente mundo, sino un soporte en el que se ubica, no existen situaciones límites, por el carácter ahistórico del primero que se extiende hacia el segundo.

No siendo el animal un ser para sí, carece de la posibilidad de ejercer actos límites que implican una postura decisiva frente al mundo del cual el ser se separa y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente a su soporte, el animal no se distingue de él.

De esta forma, en lugar de situaciones límites que son históricas, es el soporte mismo, macizamente, lo que lo limita. Lo propio del animal por lo tanto, no es estar en relación de enfrentamiento con su soporte sino adaptado a él. Como un ser en sí, al producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir,

no está realmente creando productos que resultaren de actos límites y que se constituyan en nuevos desafíos que exijan nuevos actos límites o respuestas transformadoras. Su actividad productora está sólo sometida a la satisfacción de una necesidad física, puramente estimulante y no desafiadora. De ahíque sus productos, sin duda alguna, "pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, mientras el hombre es libre frente a su producto". (23)

Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad de ser no se "pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos", aun cuando reciban el sello del ser, darán surgimiento a la dimensión significativa del contexto que así se hace mundo.

De ahí en adelante, este ser que actúa así y que necesariamente es un ser "con conciencia de sí", no podría ser si no estuviera siendo en este mundo con el cual está, como también este mundo no existiría si este ser no existiera.

La diferencia entre los dos, entre el animal cuya actividad al no constituir actos límites no produce más allá de sí y el hombre que, a través de su acción sobre el mundo solamente el hombre es un ser de la praxis. Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, mientras la actividad del animal realizada sin praxis no implica creación, la transformación ejercida por el hombre la implica, aunque pueda implicar también destrucción, (24) manifestación igualmente de la esfera puramente humana. El animal no destruye en la razón misma en que no construye. Construcción y destrucción solamente se dan en la historia, por lo tanto entre los hombres en sus relaciones con el mundo.

Para el animal, en cuanto ser en sí su soporte no es mundo porque no puede ser una objetividad en relaciónconcon su subjetividad, que no existe. De ahí que el animal meramente lo contacte. El hombre, por el contrario, no puede ser visto ni comprendido fuera de las relaciones subjetividad-objetividad. Es sólo a partir de estas relaciones que el hombre, como un ser de la praxis, interviene en la realidad objetiva, transformándola y transformándose.

El hombre se constituye en ser histórico-social en estas relaciones en que no se puede borrar, por un lado, la objetividad, y por otro, la subjetividad. Y es como ser transformador y creador que el hombre, en sus permanentes relaciones con la realidad concreta, produce no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. (25)

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, el hombre simultáneamente crea la historia y se hace un ser histórico-social. Aparece como sujeto de la historia que, volviéndose sobre él, lo marca. Porque, al contrario del animal, el hombre puede tridimensionalizar el tiempo, pasado, presente, futuro (que, sin embargo, no constituyen departamentos estancos). Su historia, en función de sus mismas creaciones, se va desarrollando en permanente devenir, devenir en que se concretizan sus unidades "epocales". Estas, como el ayer, el hoy, el mañana, no son secciones cerradas del tiempo que quedan petrificadas y en las cuales el hombre se encuentra encasillado. Si así fuera, desaparecería una condición fundamental de la historia: su continuidad. Las unidades epocales están en relación, las unas con las otras, como lo está la subjetividad con la objetividad. (26)

Ahora bien, una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, de concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en busca de su plenitud. La representación concreta de estas ideas, estos valores, estas concepciones y esperanzas, así como también de los frenos al ser más del hombre, constituyen los temas de la época, sus temas específicos.

Estos, no solamente implican otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, como apuntan hacia tareas que deben ser realizadas y cumplidas. De esta forma no se puede sorprender los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, parados, estáticos, sino que se encuentran solamente en relación dialéctica con los otros, sus opuestos. Así como también no hay otro lugar para encontrarlos, que no sea en las relaciones hombres-hombres y hombres-mundo. El conjunto de los temas de interacción constituye el "universo temático de la época". Frente a este universo de temas que dialécticamente se contradicen, toman los hombres sus posiciones también contradictorias, ejerciendo tareas que se encauzan hacia la mantención o el cambio.

En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son expresión de la realidad, hay una tendencia a mitificar la temática y la realidad misma, lo que abre la posibilidad para la instauración de un clima de irracionalidad y de sectarismos. Este clima amenaza los temas del agotamiento de su significación propia, reemplazándola por la de destino irremovible. La historia se transforma, para unos, en el pasado venturoso que el presente debe repetir, manteniendo una temática cuya superación comenzó en el ayer, pero que no debe concretizarse. Para otros, la historia es un futuro predestinado. Ambos terminan, los primeros

con una concepción estática de la historia; los segundos, con una concepción mecanicista, negando la verdadera tarea del hombre, que es su praxis, con la cual tiene que hacer su historia, haciéndose en ella.

Es importante subrayar que, en el momento en que una sociedad vive una época tal, el propio irracionalismo mitificador pasa a constituir uno de sus temas fundamentales que tendrá como su opuesto combatiente la visión crítica y dinámica de la realidad que desenmascara su mitificación y busca el cauce verdadero de la tarea humana: la permanente transformación de la realidad para la humanización del hombre.

Los temas (27) se encuentran, en último análisis, por un lado envueltos, y por otro, envolviendo las situaciones límites, mientras las tareas a que ellas apuntan, cuando se han logrado, constituyen los actos límites a los cuales nos hemos referido.

En cuanto los temas no son percibidos como tales, en su dimensión exencial de situaciones límites desafiadoras, las tareas a que ellos apuntan, en cuanto respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos.

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las situaciones límites que se presentan al hombre como determinantes históricas aplastantes, frente a las cuales no le cabe otra alternativa sino adaptarse. De esta forma el hombre no llega a trascender la situación límite y descubrir o divisar, más allá de ella, y en relación contradictoria con ella, el inédito viable.

Toda situación límite implica a aquéllos a quienes la situación directa o indirectamente sirve y a quienes ella niega y frena.

En el momento en que éstos perciben la situación límite ya no como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y más ser", (28) se hacen cada vez más críticos en la acción que produce esta percepción. Percepción en que está implícito el inédito viable como algo definido a cuya concretización se encauzará su acción.

La tendencia, entonces, de los primeros, es vislumbrar en el inédito viable, aún antes de concretizarse, una situación límite potencialmente amenazadora para ellos. De ahí que actúen en el sentido de mantener la situación evitando a toda costa su superación.

Esta es la razón por la cual se impone una exigencia fundamental a la acción humana, que es histórica, sobre un contexto también histórico. La exigencia de que la acción está en relación de correspondencia con los temas generadores. Y esta exigencia se desdobla en otra: la de la investigación de los temas generadores.

Estos temas pueden ser ubicados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.

Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificadas entre sí. Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra el de la deshumanización que apunta necesariamente a su contrario - la humanización como el objetivo que debe ser alcanzado. Para lograr tal meta, sin embargo, se impone la superación de las situaciones límites en que los hombres se hallan cosificados.

En círculos menos amplios, vamos a encontrarnos con temas y situaciones límites característicos de sociedades de un mismo continente o de continentes distintos, que tienen en estos temas y en estas situaciones límites similitudes históricas.

La situación límite del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del Tercer Mundo. Tiene, como tarea, la superación de la situación límite que constituye una totalidad, a través de la creación de otra totalidad, la del desarrollo.

Si miramos ahora hacia una sociedad determinada en su unidad epocal, vamos a percibir que además de esta temática universal, continental o de un mundo específico de similitudes históricas, ella vive sus propios temas. Sus situaciones límites. Es importante enfatizar que la percepción crítica de los unos como de los otros no siempre revela que su origen está en la sociedad misma, en su época histórica.

En un círculo más restringido, observaremos diversificaciones temáticas dentro de una misma sociedad, en las áreas y subáreas en que se divide, estando todas, sin embargo, en relación directa con el todo del cual forman parte. Son áreas y subáreas que constituyen lo que llamaremos subunidades epocales. En una misma unidad nacional, encontramos así la contradicción de la "no contemporaneidad de lo coetáneo".

En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser sentidos. A veces, ni siquiera son sentidos.

Lo imposible, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas subunidades epocales. El mismo hecho de que los individuos de un área no capten un tema generador, aparentemente oculto o capten otro en forma distorsionada, significa la existencia de una situación límite abrumadora cuyo tema básico podría ser

la explicación mágica de la existencia y cuya tarea estaría en el enfrentamiento también mágico de la situación límite. La naturaleza de la acción se identifica con la naturaleza de la comprensión del tema generador.

De modo general la conciencia ingenua, no sólo popular, que no ha captado todavía la situación límite en su globalidad, queda en la aprensión de sus epifenómenos a los cuales presta la fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la situación límite. (29)

La expresión concreta de sus dudas, de sus anhelos, de sus deseos, en las cuales se encuentran explícitos los temas generadores, involucra necesariamente la situación límite que los genera. Este es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática significativa o del tema generador.

La cuestión fundamental, en este caso, radica en que no puede conocerla al faltar al hombre sencillo una comprensión crítica de la totalidad en que está inmerso, captándola sólo en trozos en los cuales no reconoce la interacción constituyente de la totalidad. Y no puede porque, para conocerla, sería necesario partir del punto inverso. Esto es, se le impondría tener antes la visión totalizada del contexto para, en seguida, separar y aislar los hechos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volvería con más claridad a la totalidad analizada.

Este es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación temática que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de plantear a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les permitiría reconocer la interacción de sus partes.

De esta manera, las dimensiones significativas que a su vez están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. Y así, el análisis crítico deuna dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las situaciones límites. La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la razón de la realidad no están fuera de ella como, a su vez, que ella no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuera un mundo aparte, misterioso y extrahumano, que lo aplastara.

En este sentido, si la investigación del tema generador que se encuentra contenido en un universo temático (los temas generadores en interacción), es realizada utilizando una metodología concientizadora, además de permitirnos su aprensión posibilita

la inserción del hombre en una forma crítica de pensar su mundo.

En efecto, en la medida en que la captación del todo, que se ofrece a la comprensión del hombre, se presente como algo espeso que lo envuelve, como algo más o menos oscuro en la que y bajo la que se encuentra, (30) se hace necesaria la búsqueda de la realidad concreta a través de la abstracción. Esto no significa la reducción de lo concreto a lo abstracto, factor que equivaldría a negar su dialecticidad, sino a tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

En el análisis de una situación existencial concreta, codificada, se verifica exactamente este movimiento del pensar. La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal que implica un partir de lo abstracto hacia lo concreto, que implica una ida de la parte al todo y una vuelta de éste a la parte, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto, (la situación existencial concreta) y de éste en el sujeto. Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto que se da en el análisis de una situación codificada, si la descodificación está bien realizada conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ya no como una realidad espesa que no puede ser comprendida.

Realmente, frente a una situación existencial codificada, que definimos como la situación dibujada o fotografiada que remite por abstracción a lo concreto de la realidad existida, la tendencia de los individuos es realizar una especie de escisión en la situación, que se les presenta como un todo. Esta escisión en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos descripción de la situación. La escisión de la situación figurada posibilita descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

Este todo, que es la situación figurada o codificada y que antes había sido aprehendido difusamente, pasa a ganar significación en la medida en que sufre la escisión y en que el pensar vuelve a él a partir de las dimensiones resultantes de la escisión. Pero si la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de los individuos es dar el paso de la representación de la situación o codificación a la situación concreta misma en que y con que se encuentra.

Teóricamente es lícito esperar que los individuos pasen a comportarse frente a su realidad objetiva de la misma forma, de lo que resulta que deje de ser ella un callejón sin salida para constituirse en lo que es en verdad: un desafío ante el cual los hombres tienen que contestar.

En todas las etapas de la descodificación, los hombres estarán exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de las situaciones límites, su percepción estática o dinámica de la realidad. Y en esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realiza su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus temas generadores. Aun cuando un grupo de individuos no llega a expresar concretamente una temática generadora, lo que puede aparentar inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constituyente del mutismo ante la fuerza abrumadora de situaciones límites, frente a las cuales lo obvio es la adaptación.

Es importante reenfatizar que el tema generador no se encuentra en el hombre aislado de la realidad, ni tampoco en la realidad separada del hombre y, mucho menos, en una "tierra de nadie". Sólo puede ser sorprendido en la relación hombre-realidad. Relación en la cual se opera la praxis humana, transformadora del mundo. Praxis en que el hombre es porque está siendo y en que crea su mundo, el mundo de la cultura y de la historia. Y donde se originan sus grandes y pequeños temas.

Investigar el tema generador, repitamos, es investigar el pensar del hombre referido a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es, en última instancia, su praxis.

Precisamente porque, no siendo el tema generador una categoría abstracta, una entidad suprahistórica, sino un producto concreto de la praxis humana, naciendo de ésta, se vuelve tarde o temprano sobre el hombre, como desafío a nueva praxis que, transformando la realidad, creará otros temas generadores.

Por ello, la investigación del tema generador implica la investigación de la praxis que lo genera.

Si todo tema generador apunta a otro que es su contrario, su superación en devenir, e implica una tarea, un acto límite, una acción concreta que realizada provoca la superación, la investigación temática se presenta como el punto de partida de una pedagogía humanista, realista, crítica y liberadora. Fundada en esta investigación, cabe a esta pedagogía intentar la superación no sólo de la forma ingenua de visualizar la realidad, sino también y obviamente, del modo específico en que los hombres actúan frente a la realidad en que existen.

No es posible el cambio de la una sin el cambio de la otra, puesto que la visión del mundo y la acción son tan indicotomizables como el hombre y el mundo.

La concepción ingenua de la acción, de la cual una de las manifestaciones más agresivas es la mecanicista, al no poder percibir el juego dialéctico en las relaciones hombre-mundo, al serle imposible captar el sentido y la fuerza de contorno histórico-cultural como producto de la praxis de los hombres volviéndose sobre ellos, no encuentra razón para lo que irónicamente llama "perder tiempo con lo innecesario".

Los mecanicistas, en la incapacidad de su conciencia falsa, no llegan siquiera a descubrir esta cosa tan sencilla y primaria; que su saber y su técnica que ávidamente pretenden imponer a otros mesiánicamente, no aparecieron por casualidad. Son productos de la creación humana. Surgieron de las relaciones hombre-mundo, como respuestas que los hombres vienen dando a través del tiempo a determinadas situaciones límites.

De ahí la expresión de adiestramiento usada frecuentemente por los mecanicistas. Ella revela la limitación del alcance que esta concepción tiene de lo humano.

De vez en cuando, esta expresión se ameniza en otra que, sin embargo, no es capaz de abarcar la complejidad del hombre como una vocación de ser más. Aparece, así, en lugar de adiestramiento, entrenamiento. En verdad el hombre no se adiestra, ni siquiera simplemente se entrena. El hombre se educa. Admitir su adiestramiento es rebajar el mundo humano a un mundo de cosas manipulables cuyos sujetos manipuladores serían los "dueños" del saber y de la técnica. Esta es la razón por la cual, para los mecanicistas, todo lo que vaya más allá de la mera inoculación técnica les parece, no sólo innecesario sino imposible. Y al desconocer o al negar este más allá de la absurda inoculación de la técnica, están contribuyendo a enfatizar la deshumanización del hombre, tema crucial de nuestra época.

La concepción crítica de la acción estima, por el contrario, que ningún saber puede ser inoculado. El saber no es anticorpus, no es vacuna, ni tampoco es la ignorancia, que jamás es absoluta, una enfermedad contagiosa. El hombre hace y rehace el saber a través de su praxis histórica, que no podría darse fuera del tiempo, puesto que es tiempo de acontecimientos humanos. Hacer la historia dentro de la cual se constituye el saber, no es gastar ni perder tiempo sino que es vivirlo intensamente, humanamente.

La investigación del tema generador sirve a los hombres críticos para quienes es imposible trabajar con el hombre sin conocer cómo es, y más aún, cómo está siendo.

3

Acción cultural y cambio

1. ACCION CULTURAL Y REFORMA AGRARIA (31)

La reforma agraria, que implica la acción que incide sobre la estructura latifundista, cambiándola por otra transitoria, la del asentamiento, exige un permanente pensar crítico en torno de la acción transformadora misma y de los resultados que de ella se obtengan.

Cualquier postura ingenua frente a este proceso, de la cual resulten quehaceres igualmente ingenuos, puede conducir a equívocos y a errores funestos.

Uno de estos equívocos, por ejemplo, puede ser el de reducir la acción cambiante de la estructura a un acto mecanicista, a través del cual la vieja estructura agraria cedería su lugar a la transitoria, la del asentamiento, como cuando alguien mecánicamente reemplaza una silla por otra, o la desplaza de un lugar a otro.

Esta visión mecanicista olvida, o parece desconocer, que la realidad creada por los hombres puede ser transformada sólo por ellos mismos, y así termina por prolongarse hacia otra manifestación ingenua también: la economicista.

Mecanismo, tecnicismo, economicismo son dimensiones de una misma visión acrítica y antidialéctica del proceso de la reforma agraria, implicando todas ellas la minimización del hombre que permanece como mero objeto del cambio.

El equívoco fundamental de esta visión acrítica o de su percepción distorsionada del proceso, radica en que pretende operar en el dominio histórico-cultural específicamente humano en que se da la reforma agraria, comoquien se comporta en el dominio de las cosas.

De ahí que, para esta visión ingenua que coincide con una praxis inauténtica, sea válido hacer los cambios para y sobre los campesinos como objetos de la transformación y no con ellos, también como sujetos.

Si es indispensable que los campesinos adopten nuevos procedimientos de carácter técnico para el aumento de la producción, entonces sólo hay que extender hacia ellos las técnicas de los especialistas, con las cuales se pretende reemplazar sus procedimientos empíricos.

De esta forma, se olvida que las técnicas, el saber científico así como el procedimiento empírico de los campesinos, se encuentran condicionados histórico-culturalmente. En este sentido son manifestaciones culturales tanto las técnicas de los especialistas como el procedimiento empírico de los campesinos. Este procedimiento se halla en un marco cultural, que no debe ser invadido por manifestaciones de otro marco, en este caso la de las técnicas de los especialistas. Es un error científico y una falta de humildad subestimar la capacidad creadora y recreadora de los campesinos, despreciar sus conocimientos, aun cuando estén a un nivel mágico o de la pura doxa, e intentar llenarlos de lo que a nosotros nos parece cierto.

No queremos con esto decir, sin embargo, que los campesinos deban permanecer en el estado en que se encuentran, con relación a su enfrentamiento al mundo natural. Queremos sólo afirmar que ellos no deben ser considerados como vasijas en las cuales vamos depositando nuestro conocimiento, sino sujetos, también, con nosotros, del proceso de su capacitación.

Otro equívoco, de consecuencias igualmente funestas, al cual esta visión acrítica y antidialéctica fácilmente conduce desde un punto de vista humanista auténtico, está en la manera como encara un aspecto indiscutiblemente fundamental de la reforma agraria: el aumento de la producción.

Nadie podría jamás discutir si el aumento de la producción es o no un imperativo. La cuestión resulta demasiado obvia.

Sin embargo, lo que no sólo se puede, sino que se debe discutir, es la forma de comprender y de buscar el aumento de la producción.

La visión ingenua, en su percepción parcializada y focalista de la realidad, tan economicista como materialista, absurdamente desconoce que no hay producción fuera de las relaciones hombre-mundo y termina por transformar al hombre en un mero instrumento de producción. Así en la medida en que desconoce o no presta atención al hecho de que no hay producción fuera de las relaciones hombre-mundo, no puede percibir la importancia fundamental de este hecho.

De ahí que no pueda comprender y, cuando comprende no asigne la debida importancia al hecho de que a partir de estas relaciones hombre-mundo, en las cuales los hombres transforman la realidad natural con su trabajo, se constituye el verdadero mundo humano. Mundo de la historia y de la cultura que, creado por los hombres, sobre ellos se vuelve y a ellos, indudablemente, marca.

De esta forma el mundo cultural, como producto de las relaciones entre los hombres y el mundo transformado por ellos, como una totalidad, pasa a condicionarlos en su modo de estar siendo en el mundo mismo.

Esto es lo que explica la cultura como producto, y al mismo tiempo, como mantención de cierto tipo de relaciones que se establecen dentro de una estructura social.

Lo que nos parece debe quedar claro es que el aumento indispensable de la producción no puede ser visto como algo separado del universo cultural en que se da. El hombre es hombre en la medida en que su condición de serlo se expresa en estos opuestos que se dialectizan: ser y estar siendo. Ellos lo caracterizan como un ser histórico y cultural. De ahí que su propia actividad transformadora, así como los productos de esta actividad, sólo pueda realizarse en el mundo de la cultura del cual su actividad es también una expresión.

El aumento de la producción por lo tanto, es una connotación esencial del proceso de la reforma agraria. No es su objetivo, su finalidad. La reforma agraria se hace para que el hombre pueda ser más, puesto que la estructura sobre la que incide la acción transformadora no le permite sino ser menos. El aumento de la producción, como connotación esencial de este proceso, es sólo un medio de dignificación del trabajo y por lo tanto, de la persona.

BIBLIOTECA
UNIVERSIDAD CATOLICA

De este modo, los obstáculos con los cuales se enfrentan los técnicos al aumento de la producción en el proceso de la reforma agraria, son en gran medida obstáculos de carácter cultural. La resistencia de los campesinos a esta o aquella forma más eficaz de trabajo que implicaría una mayor productividad, son de carácter cultural.

Los campesinos desarrollan una manera de pensar y de visualizar el mundo de acuerdo a pautas culturales que, constituidas en una estructura determinada, no sólo contribuye a su mantención sino que desarrolla mitos que al ser introyectados permiten la constitución de su "yo" social en los marcos correspondientes a esta cultura. Sin embargo esta manera de pensar y de visualizar el mundo, no tiene nada de abstracta. Su pensar está directamente ligado a su mundo en su modo de transformarlo en tanto éste se encuentra condicionado por su forma de pensar.

Esta es la razón que explica la mantención de gran parte de las manifestaciones culturales del latifundio en la estructura transitoria del asentamiento. Sólo un mecanicista tendrá dificultad para entender que la supra-estructura no se transforma automáticamente con el cambio infraestructural.

Lo que acostumbramos llamar cultura del silencio, típica de las estructuras cerradas y antidialógicas como la del latifundio, penetra, con sus señales visibles, en la nueva estructura del asentamiento.

Y estamos convencidos, de que lo que llamamos "cultura del silencio", introyectada como inconciencia colectiva por los campesinos, no será mecanicista y automáticamente transformada con el cambio infraestructural, realizado por el proceso de la reforma agraria.

En esta cultura del silencio, característica de nuestro pasado colonial, cultura que permanece en las condiciones favorables de la tenencia de la tierra en América Latina, ha constituido, histórica y culturalmente a la conciencia (32) campesina como "conciencia servil", en la expresión de Hegel. (33)

Esta cultura del silencio, generada en las condiciones objetivas de una realidad dominadora e introyectada con sus mitos, no solamente condiciona la forma de estar siendo de los hombres, mientras se halla vigente la infraestructura que la crea, sino que se mantiene condicionándolos, por largo tiempo, aun cuando su infraestructura haya sido transformada.

Si la educación que antes había entre la estructura dominadora y las formas de percibir la realidad y de actuar sobre ella, hoy ya no existe, esto no significa que la cultura del silencio

entendida como supraestructura haya agotado su fuerza condicionante con el cambio infraestructural.

Los mitos y el poder inhibidor de la cultura del silencio permanecen, no como reminiscencias inconsecuentes, sino como realidades concretas, interfiriendo en el quehacer nuevo, que la nueva estructura exige de los hombres.

En verdad, solamente pueden seguir condicionando a los hombres en la medida en que, permaneciendo, sea tan real como antes. Así para que deje de serlo, es necesario que las nuevas relaciones hombre-mundo, características de la estructura recién instaurada, sean capaces de crear un estilo de vida radicalmente diferente del anterior. Y, aún así, la cultura del silencio puede, de vez en cuando, en función de condiciones favorables, "reactivarse", (34) reapareciendo en sus manifestaciones típicas.

Sólo a través de una "dialécticadela sobredeterminación", como subraya Althusser, es posible comprender esta permanencia que, a decir verdad, crea grandes problemas y dificultades a los procesos de transformación con los cuales se espera un hombre nuevo.

Sólo armados de este instrumento metodológico de análisis, podremos comprender y explicar las reacciones de carácter eminentemente fatalista de los campesinos frente a los desafíos que la nueva realidad les hace. (35) Como también comprender y explicar que ellos tengan, frecuentemente, en el modelo dominador del patrón, su testimonio de humanidad o un ejemplo que deben seguir. Igualmente, el que ya como asentados les parezca normal decir refiriéndose al patrón: "el verdadero patrón vive más allá", (36) no percibiendo que, al considerar el antiguo patrón como verdadero, ponen en tela de juicio la validez misma de su status de asentados, en cuya estructura de transición deben empezar a renacer, a superar la posición anterior de objetos o de seres para otro, y existenciar la de sujetos o de seres para sí.

Estas reacciones no pueden ser entendidas por los mecanicistas quienes, ingenuamente convencidos de la transformación automática de la supraestructura con el cambio de la infraestructura, tienden a explicarlas anticientíficamente, considerando a los campesinos "flojos e incapaces". De ahí que se inclinen a formas de acción cultural de naturaleza vertical, paternalista, substitutivas de las decisiones de los campesinos. De esta manera, reactivan la cultural del silencio y, aplastando a los campesinos, los mantienen en el estado de dependencia.

Esta forma de proceder o esta modalidad de acción cultural, no ayuda en nada a que la infraestructura se transforme,

en el sentido de que se desarrollen en ella nuevas relaciones entre los hombres y su realidad. Relaciones capaces de ir posibilitándoles el reemplazo de su percepción fatalista frente a las situaciones límites por otra, con la que pudieran divisar, más allá de estas situaciones, lo que llamamos el inédito viable, (37) que es la futuridad que debe ser construida por los hombres.

La conciencia que se encuentra a un nivel de inmersión preponderante en la realidad, como conciencia dual, que aloja los mitos de la cultura del silencio, es incapaz de divisar el inédito viable más allá de las situaciones límites. Estas se le presentan como intransferibles y no como desafíos. De ahí que, frente a ellas, fatalistamente, esta modalidad de conciencia busque sus razones fuera de las situaciones mismas. Faltándole una percepción estructural de la realidad, apela entonces a explicaciones mágicas, encontrando en el destino o en Dios, en una visión indiscutiblemente distorsionada de El, las causas explicativas para la imposibilidad de cambiar tales situaciones. (38)

A este nivel, realmente la conciencia, demasiado cercana aún a la realidad dominadora, no puede tener una percepción estructural de los problemas de lo que resultaría su inserción crítica en el proceso de transformación. Esto sólo es posible cuando, al superar el grado que Goldman llama "conciencia real", alcanza su opuesto, que es la "conciencia máxima posible". (39)

Es obvio que este paso no se da fuera de la praxis. Sin embargo, debería ser obvio también que solamente una praxis liberadora pudiera proporcionarlo.

La praxis paternalista, autoritaria, en que algunos, como actores, prescriben sus opciones a los demás, no viabiliza la afirmación de éstos como seres de la decisión.

En lugar de incorporarse, son incorporados, dirigidos y le falta entonces la libertad de crear y de arriesgarse en la aventura histórica.

Esta modalidad de acción que, objetivamente, es siempre manipuladora y que, sin embargo, no siempre resulta de una decisión consciente de sus actores, implica, por un lado, la reactivación de la alienante cultura del silencio y por otro, la nueva alienación, contenida en la invasión cultural de quienes la realizan.

Así, la conciencia campesina, inmersa, dual, ambigua, recibe un impacto alienante, cuando aún no se ha liberado de los marcos originalmente alienados de su propia cultura.

Por todo esto, en todas las dimensiones de la acción cultural, está siempre presente la educación, como un quehacer dialógico y problematizador. La educación como acción cultural

de carácter liberador, a través de la cual, culturalmente, se enfrenta la cultura del silencio y se opera la extroyección de sus mitos. (40)

Con esta modalidad de acción, la realidad que mediatiza sus sujetos, se entrega a la admiración de éste, constituyéndose como objeto cognoscible de ambos, educadores-educandos y educandos-educadores.

Todo esto exige también que la acción que se vuelca hacia el aumento de la produccoón en el proceso de la reforma agraria, sea eminentemente cultural. Vale decir que el asentamiento como unidad de producción tiene que ser también una unidad cultural o de acción cultural. De acción cultural, a través de un quehacer educativo concientizador que plantea al campesino como problema la manera como estuvo siendo en la estructura latifundista del silencio, y como ahora empieza a ser en la estructura del asentamiento.

Ahora bien, el aumento de la producción como imperativo que se plantea en el proceso de la reforma agraria, exige una teoría de su acción, y en ésta, debe estar claramente percibida la fuerza condicionante de la cultura, como inversión de la praxis.

Como la acción cultural es condicionante del ser social, tanto puede estar en sintonía auténtica con sus potencialidades, como contradecirlas.

La modalidad, de la acción cultural liberadora se encauza hacia la síntesis cultural implicando el encuentro dialógico entre los que toman la iniciativa de la acción y los campesinos, instaura un momento de creatividad que ya no se detiene, en el que ambos se tornan sujetos re-hacedores del mundo. En la síntesis cultural, los unos y los otros rehacen de cierta manera, enriqueciéndose mutuamente.

Por ello mismo, en el momento en que la acción cultural como acción inducida de un ser hacia otro, alcanza la síntesis teórico-práctica, ya no es inducida.

El carácter de agentes de la acción, que tienen los que toman la iniciativa de ésta, deja de pertenecerles en exclusividad en la síntesis, en cuyo instante los campesinos asumen el rol también de agentes de la acción. (41)

Así se plantea la exigencia de que el contenido de la acción coincida con las disposiciones del ser cultural al cual se aplica. Más aún, que los sujetos que empiezan la acción realmente solidaricen con los campesinos, lo que equivale a decir que no los vean como si fueran seres ontológicamente inferiores, con quienes deban establecer una relación falsamente generosa, sino

que los vean como seres cuya realidad objetiva los hizo seres para otros.

Esta es la razón por la cual la acción cultural, que se encauza en la búsqueda de la síntesis tiene, necesariamente, su punto de partida en la investigación temática o de los temas generadores, por medio de la cual los campesinos inician una reflexión crítica sobre sí mismos, percibiéndose como están siendo. (42)

Y es sólo con la investigación y conocimiento de los "temas generadores" que los educadores podrán organizar el contenido programático de la educación, definida como acción cultural, en cualquiera de sus niveles.

Por otro lado, la segunda modalidad de acción, aquélla que contradice las potencialidades del ser social al cual se aplica, caracteriza la invasión cultural, en la que quienes toman la iniciativa de la acción penetran en el marco cultural de los campesinos, imponiéndoles su visión del mundo y frenando su creatividad al inhibir su expansión.

Estos, por ello mismo, jamás superan la condición de inducida que tiene su acción, a menos que renuncien a la tarea de ser invasores.

En este sentido, la invasión cultural indiscutiblemente alienante, implica la violencia sobre el ser de la cultura invadida, que pierde su originalidad o se ve amenazado de perderla.

La acción cultural, como síntesis cultural, implica una opción científico-humanista, por ello mismo, liberadora.

Tanto la acción cultural como síntesis, como la invasión cultural cuyo punto de partida es el marco valorativo de sus agentes invasores, involucra opciones antagónicas en la que la ciencia es usada o como instrumento de freno o de liberación.

Esta es la razón por la cual toda acción cultural es la acción deliberada que, cambiando de objetivos y de métodos, según esté inspirada por motivos progresistas y humanistas o no se encauza, ora en el sentido del cambio, ora en la dirección de su freno.

Por ello, también es que toda acción cultural reposa en una teoría que determinando sus objetivos y sus métodos, implica también una ideología.

Es así que la acción como síntesis cultural, que posee su contrario antagónico en la invasión cultural, tiene, como ésta, una teoría. De ahí también que quienes defienden la síntesis cultural no puedan usar los mismos métodos y procedimientos empleados por quienes practican la invasión cultural y viceversa.

Ahora bien, la reforma agraria como un proceso inducido de transformación de la estructura latifundista, es también una forma de acción cultural. Si se encuentra iluminada por la teoría de la acción humanista, tenderá a la síntesis cultural y si, por el contrario, la teoría en la que se basa es la del inmobilismo social, tenderá necesariamente a la invasión cultural.

No siempre, sin embargo, aquéllos que tienen una opción humanista son lo suficientemente claros y críticos en relación a la coherencia entre su opción y su forma de actuar. En verdad, desean la participación de los campesinos, y con todo, actúan como si la reforma agraria se diera en el dominio de las cosas y no en el dominio de lo humano. Optan por la liberación, por la participación de los campesinos; sin embargo enfatizan la autoridad de su saber, asociándola a la autoridad de su status.

La tendencia, entonces, es transformarla en un conjunto burocrático de carácter técnico-mecanicista, en el cual los hombres pierden su manera propia de seres conscientes, "situados y fechados" (43) en un mundo de realidades concretas, objetivas y objetivables - económicas, sociales, políticas, religiosas, con las cuales se encuentra en relaciones dialécticas.

Uno de los objetivos de la acción cultural, en una perspectiva humanista, es proporcionar a los hombres, envueltos en el proceso de la reforma agraria, la percepción de ella como acción cultural hacia la síntesis a través de la problematización de lo concreto.

Esto implica que los hombres, históricamente, se descubren como seres históricos, por lo tanto, haciendo y haciéndose en la historia; como seres creadores de su futuro y no como seres para quienes el futuro es un a priori, un preestablecido inexorable y el presente un tiempo inmutable y bien comportado.

Solamente así podrán, culturalmente, actuar sobre la cultura. No hay otra manera de reconocerse históricos sino históricamente; como no hay otra forma de actuar sobre la cultura, sino culturalmente.

La acción cultural pues, se basa por un lado en la comprensión de la fuerza de mantener y esclerotizar que tiene la cultura y por el otro, en el conocimiento, no sólo de la objetividad, sino de la percepción que de ella estén teniendo los campesinos. De ahí que, ninguna acción cultural resulta auténticamente humanista y científicamente realizada, si no es, sobre todo, la manera sistematizada y crítica por la cual se devuelve a los campesinos lo que ellos nos han ofrecido en forma poco estructurada, ingenua o mágica, en la investigación de sus temas generadores.

La acción cultural, como la entendemos, no puede, por un lado, sobreponerse a la visión del mundo de los campesinos e invadirlos culturalmente y por otro, adaptarse a ella, en un tipo de espontaneidad ingenua. Por el contrario, partiendo de esta visión del mundo, debe problematizarla para que, volviéndose críticamente sobre ella, sean capaces de insertarse en la realidad a fin de transformarla.

2. EL ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL PROCESO DE CAMBIO

Nuestro aporte, en esta oportunidad, se centra en la discusión del "rol del trabajador social en el proceso de cambio".

Parécenos indiscutible que nuestra primera preocupación deba ser la de ejercer una reflexión sobre la frase misma que se nos plantea.

La ventaja fundamental de proceder así está en que la frase propuesta se desvela ante nosotros en su comprensión profunda. El adentramiento que hagamos en ella, desde un punto de vista crítico, nos posibilitará percibir la interacción de sus términos en la constitución de un pensamiento estructurado, que envuelve un tema significativo.

No sería posible - dígase desde ya - la discusión del tema contenido en la frase planteada, si no se tiene de él una comprensión común, aunque se tengan puntos de vista diferentes.

Este adentramiento crítico en la frase propuesta, que nos lleva a la aprehensión más profunda de su significado, supera la percepción ingenua que siendo simplista, nos deja en la periferia de todo lo que tratamos.

Para el punto de vista crítico, que aquí defendemos, la operación de mirar implica otra - la de admirar. Admiramos y, al adentrarnos en lo admirado, lo miramos de dentro y desde adentro, lo que nos lleva a ver.

En la ingenuidad, que es una forma "desarmada" de enfrentamiento con la realidad, miramos apenas y, porque no admiramos, no podemos mirar desde adentro lo mirado, lo que no nos lleva a ver aquéllo que sólo fue mirado. Por ello, es necesario que

admiremos la frase propuesta para, mirándola desde adentro, reconocerla como algo que jamás podrá ser reducido o rebajado a mero clisé.

La frase en discusión no es un conjunto de meros sonidos, un rótulo estático, un clisé. Como dijimos, involucra un tema significativo. Ella es, en sí, un problema, un desafío.

Mientras nos limitemos a mirar la frase como clisé, quedándonos en su periferia, probablemente no haremos otra cosa sino que disertar sobre otras frases que nos hayan sido depositadas o, en otras palabras, sobre conceptos temáticos que nos fueron planteados como clisés.

Ahora bien, la operación referida de adentramiento crítico en el texto propuesto, que nos permite la comprensión de su contexto total en el cual se encuentra el tema desafiador, nos va a posibilitar otra operación fundamental - la de la escisión del contexto en sus partes constitutivas.

Esta escisión del contexto total constituido por sus partes en interacción, no nos permite retornar a él, desde el punto de partida en la operación de la admiración. De esta forma alcanzamos una comprensión más vertical y también más dinámica de su significado.

Si, después de la admiración del texto que nos permitió la comprensión del contexto total, intentamos la operación de su escisión, comprobamos a través de ésta la interacción referida entre sus partes que, por ello mismo, se nos presentan como "co-responsables" por la significación total del texto.

Admirar, mirar desde adentro, escindir para volver a mirar el todo admirado, que sonunir hacia el todo; un volver de él hacia sus partes, son operaciones que sólo se dividen por la necesidad que el espíritu tiene de abstraer para alcanzar lo concreto. En el fondo son operaciones que se implican dialécticamente.

Ahora bien, al admirar y al mirar desde adentro, la frase que involucra un tema desafiador; al escindirla en sus elementos, descubrimos que el término rol se halla modificado por una expresión restrictiva, que delimita su extensión: Del trabajador social. En ésta, por otro lado, hay un calificativo, social, que incide sobre la comprensión del término trabajador.

Esta subunidad de la estructura general-rol del trabajador social - se liga a la segunda - el proceso de cambio, que representa, según la comprensión de la frase "donde" se cumple el rol a través del correctivo en.

Con todo, hay algo que considerar después de este análisis. Es que, a través de él, queda claro que el rol del trabajador social se da en el proceso de cambio. Esta es, indudablemente, la inteligencia de la frase en estudio.

Esta no será, sin embargo, la misma conclusión a la cual llegaremos al analizar, no ya la frase misma, sino el quehacer del trabajador social. Al hacerlo, descubriremos un equívoco en la frase propuesta, puesto que el rol del trabajador social no se da en el proceso de cambio en sí mismo, sino en un dominio más amplio. Dominio del cual el cambio es una de las dimensiones.

Desde luego, este dominio específico en el cual actúa el trabajador social es la estructura social.

De ahí que se nos imponga, también, captarla en su complejidad. Si no la entendemos en su dinamismo y en su estabilidad, no tendremos de ella una visión crítica.

En efecto, el cambio y la estabilidad; el dinamismo y lo estático son constitutivos de la estructura social.

No hay ninguna realidad estructural que sea exclusivamente estática, como tampoco existe ninguna absolutamente dinámica.

La estructura social no podría ser sólo cambiante, ni tampoco estática, puesto que, si así fuera, ya no sería humana ni histórica, y al no ser histórica, no sería estructura social.

No hay permanencia del cambio fuera de lo estático ni de éste fuera del cambio. Lo único que permanece en la estructura social es el juego dialéctico cambio-estabilidad. De esta forma, la esencia del ser de la estructura social no es el cambio ni lo estático, tomados aisladamente, sino la "duración" de la contradicción entre ambos. (44)

Verdaderamente en la estructura social no hay estabilidad de la estabilidad, ni cambio del cambio. Lo que hay es la estabilidad y el cambio de formas dadas. De ahí que se observen aspectos de una misma estructura visiblemente cambiantes, contradichos por otros que, alcanzados por la demora y por la resistencia culturales, se mantienen reacios a la transformación.

Pero si toda estructura que es histórica tiene, como expresión de su forma de ser la duración de la dialecticidad cambio-estabilidad, este no exige una mirada crítica hacia ellos. ¿Qué son? ¿Son un "en sí", algo dependiente de la realidad a la cual comandase? ¿Un engaño de la percepción? ¿Meras apariencias?

Realmente, cambio y estabilidad no son un "en sí", algo aparte o independiente de la estructura; no son un engaño de la percepción.

Cambio y estabilidad resultan ambos de la acción, del trabajo que el hombre ejerce sobre el mundo. Como un ser de la praxis, el hombre, al contestar a los desafíos que parten del mundo, crea su mundo; el mundo histórico-cultural.

Mundo de acontecimientos, de valores, de ideas, de instituciones. Mundo del lenguaje, de los signos, de los significados, de los símbolos.

Mundo de la opinión y mundo del saber. Mundo de la ciencia, de la religión, de las artes. Mundo de las relaciones de producción. Mundo, finalmente, humano.

Todo este mundo histórico-cultural, producto de la praxis humana, se vuelve sobre el hombre, condicionándolo. Creado por él, no puede el hombre, sin embargo, huir de él. No puede huir del condicionamiento de su propia producción.

Como dijimos antes, ni la estabilidad ni el cambio se dan por sí mismos, sino que existen en relación a algo.

Ahora bien, dentro de este universo creado por el hombre, el cambio y la estabilidad de su propia creación aparecen como tendencias que se contradicen.

Esta es la razón por la cual no hay mundo humano exento de esta contradicción. Por esto, del mundo animal no se puede decir que está siendo, mientras el mundo humano sólo es porque está siendo y sólo está siendo en la medida en que se dialectizan el cambio y lo estático.

Mientras el cambio implica, en sí mismo, una constante ruptura, ora lenta, ora brusca de la inercia, la estabilidad encarna la tendencia a ésta, por la cristalización de la creación. (45) Mientras la estructura social se renueva a través del cambio de sus formas, del cambio de sus instituciones económicas, políticas, sociales, culturales, la estabilidad representa la tendencia a la normalización de la estructura.

De esta manera no se puede estudiar el cambio sin estudiar la estabilidad. Estudiar el uno es estudiar la otra. Así también, tenerlos como objeto de la reflexión es someter la estructura social a la misma reflexión como reflexionar sobre ésta es reflexionar sobre ambas formas.

Hablar, pues, del rol del trabajador social implica el análisis del cambio y de la estabilidad como expresiones de la forma de ser de la estructura social. Estructura social que se ofrece a él como campo de su quehacer.

De este modo, el trabajador social que actúa en una realidad que, cambiando, permanece para cambiar una vez más, necesita estar advertido de que, como hombre, solamente se

puede entender o explicar a sí mismo como un ser en relación con esta realidad. De que su quehacer, en esta realidad, se da con otros hombres, todos condicionados por la realidad dialécticamente permanente y cambiante y finalmente, que necesita conocer la realidad en la cual actúa con otros hombres.

Este conocimiento, sin embargo, no puede reducirse al nivel de la pura opinión o, doxa, sobre la realidad. Se hace necesario que el área de la mera "doxa" alcance el "logos" o saber y, así, se encauce hacia la percepción del ontos o esencia de la realidad. (46) Este movimiento de la pura doxa al logos no se hace, sin embargo, mediante un esfuerzo estrictamente intelectualista, sino en la indivisibilidad de la reflexión y de la acción, en la praxis humana.

A través de su acción en la realidad social en la cual se halla, acción que necesariamente provoca una reflexión que se vuelve sobre ella, el trabajador social irá detectando el carácter preponderante de cambio o estabilidad. Irá percibiendo las fuerzas que, en esa realidad social, están con el cambio y aquéllas que están con la permanencia.

Las primeras mirando hacia el frente en el cauce de la historia, que es el futuro que debe ser hecho, se inscribe en ella en postura progresista. Las segundas, mirando hacia atrás, pretenden frenar el tiempo y asumen una posición anticambio.

Es necesario todavía que el trabajador social tome en cuenta algo ya enfatizado en estas consideraciones: que la estructura social es obra de los hombres y que, si es así, su transformación será también obra de los hombres. Esto significa que la tarea fundamental de ellos es la de ser sujetos y no objetos de la transformación. Tarea que les exige, durante su acción en y sobre la realidad, la profundización de su toma de conciencia de la realidad, objeto de acciones contradictorias de quienes pretenden mantenerla como está y de quienes pretenden transformarla.

Por todo esto el trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo; un hombre neutro frente a la deshumanización o a la humanización; frente a la permanencia o al cambio de estos caminos.

El trabajador social, en cuanto hombre, tiene que optar. O se adhiere al cambio que se encauce en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su ser más, o queda en favor de la permanencia.

Esto no significa, con todo, que deba en su labor pedagógica prescribir su opción a los demás. Si actúa de esta forma, aunque afirme su opción por la liberación del hombre, por su hu-

manización, estará, contradictoriamente, trabajando por su manipulación. La prescripción que conduce a la manipulación sólo se adecúa a la acción domesticadora del hombre, que en lugar de liberarlo, lo frena.

De este modo, la opción que haga el trabajador social irá a determinar tanto su rol como sus métodos y sus técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra. Esto sólo sería posible, si fuera posible un absurdo: que el trabajador social no fuera hombre, sometido, como los demás, a los mismos condicionamientos de la estructura social que exige de él, como de los demás, una opción frente a las contradicciones constituyentes de ella. Es así como, si la opción del trabajador social es por la mantención, su acción y los métodos adoptados se orientarán en el sentido del freno de las transformaciones. En lugar de desarrollar una labor a través de la cual la realidad objetiva y la estructura social, se vayan desvelando a él y a los hombres con quienes trabaja en un esfuerzo crítico común, se preocupará por mitificar la realidad. En lugar de tener en ésta una situación problemática, que lo desafía y en los hombres su fuente de comunicación, su tendencia, será la de inclinarse a soluciones de carácter asistencialista. Y, en lugar de sentirse, como trabajador social, un hombre al servicio de la liberación, de la humanización, ve en la liberación una amenaza a lo que considera su paz encauzándose en el sentido del freno. Encauzarse en el sentido del freno no es otra cosa sino pretender, con acciones y reacciones "normalizar" la estructura social a través del énfasis en la estabilidad y en su juego con el cambio. (47)

El trabajador social que hace esta opción puede, y casi siempre lo intenta, disfrazarla, aparentando su adhesión al cambio pero manteniéndose, sin embargo, en los medios cambios, que son una forma de no cambiar.

Una de las señales de la opción anticambio son las inquietudes acríticas del trabajador social frente a las consecuencias del cambio; son su recelo casi mágico a lo novedoso, que es, para él, siempre una interrogación cuya respuesta le parece amenazar su status social. De ahí que, en sus métodos de acción, no haya lugar para la comunicación, para la reflexión crítica, para la acción creadora, para la colaboración, sino para la manipulación ostensiva o disfrazada.

El trabajador social que opta por el anticambio no puede, realmente, interesarse porque los individuos desarrollen una per-

cepción crítica de su realidad. No puede interesarse porque ellos ejerciten una reflexión, mientras actúan, sobre la propia percepción que tengan de la realidad. No le interesa esta vuelta de la percepción sobre la percepción condicionada por la estructura social en que se encuentran.

En el momento en que los individuos, actuando y reflexionando, son capaces de percibir el condicionamiento de su percepción por la estructura en que se encuentran, su percepción cambia, aunque esto no signifique, todavía, el cambio de la estructura. Pero el cambio de la percepción de la realidad, que antes era mirada como algo inmutable, significa para los individuos percibirla como realmente es: una realidad histórico-cultural, por ello, humana, creada por los hombres y que puede ser transformada por ellos.

La percepción ingenua de la realidad, de la cual resulta una postura fatalista condicionada por la propia realidad, cede lugar a una percepción capaz de percibirse. Y, si es capaz de percibirse mientras percibe una realidad que le parecía un "en sí" inexorable, es capaz de objetivarla, descubriendo el hombre su presencia creadora y potencialmente transformadora. El fatalismo frente a la realidad, característico de la percepción distorsionada, cede su lugar a la esperanza. Una esperanza crítica que mueve los hombres hacia el cambio.

Este es, indudablemente, el objetivo del trabajador social que opta por el cambio. De ahí que su rol sea otro y que sus métodos de acción no puedan confundirse con aquéllos recién descritos, característicos de la opción anticambio.

El trabajador social que opta por el cambio no teme la libertad, no prescribe, no manipula; no huye a la comunicación, por el contrario, la busca, más que la busca, la vive. Todo su esfuerzo, de carácter humanista, se centra en el sentido de la desmitificación del mundo, de la desmitificación de la realidad. Ve en los hombres con quienes, jamás sobre quienes o contra quienes trabaja, personas y no cosas, sujetos y no objetos. Y, si en la estructura social, concreta, objetiva, los hombres están siendo puros objetos, su opción inicial los empuja hacia la tentativa de superación de la estructura para que pueda operarse la superación del estado de objetos en que se encuentran por el de sujetos.

El trabajador social que opta por el cambio no ve en éste una amenaza. Adhiere al cambio de la estructura social porque reconoce esta obviedad: que no puede ser trabajador social si no es hombre, si no es persona y que la condición para ser

persona es que los demás también lo sean. Está convencido de que la declaración de que el hombre es persona, que como persona es libre, si no está asociada a un esfuerzo amoroso y valiente de transformación de la realidad objetiva en la cual los hombres se hallan cosificados, es una afirmación que carece de sentido.

Humilde en su labor no puede aceptar, sin una justa crítica, el contenido ingenuo de la frase hecha, y tan generalizada, según la cual él es el agente del cambio.

Si así ocurriera, su acción, como agente del cambio, tendría en la estructura social su incidencia, su objeto. La estructura social, sin embargo, no existe sin los hombres que, tanto como él, están en ella. Ahora bien, al reconocerse como agente del cambio se atribuye a sí mismo la exclusividad de la acción transformadora que, indudablemente, en una concepción humanista, cabe a los demás hombres realizar también. Si opta por la humanización no puede, entonces, aceptar que él sea el agente del cambio, sino uno de sus agentes, que tiene al pueblo como su cogestor.

El cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, sino de los hombres que optan por él. En éstos, el trabajador social tiene que reconocer otros tantos sujetos del proceso de la transformación. Y, si, en circunstancias determinadas, ya referidas en este estudio, la estructura social viene obstaculizando que los hombres sean sujetos, su papel no es el de enfatizar el estado de objetos en que se encuentran, pensando que así puedan tornarse sujetos, sino problematizarles este estado.

Otro aspecto fundamental que no puede pasar inadvertido al trabajador social que hace la opción por el cambio, es el de que la estructura social, que debe ser cambiada, es una totalidad. El objetivo de la acción del cambio es la superación de una totalidad por otra, en que la nueva nace de la vieja, lo que no significa que la nueva no siga presentando la contradicción estabilidad-cambio que, como dijimos, constituye la "duración" de la estructura social, que es, a la vez histórico-cultural.

Si la estructura social es una totalidad implica la existencia, de partes que, en interacción, la constituyen.

Una de las cuestiones fundamentales que se plantea a sí mismo el trabajador social que opta por el cambio, es la validez o no de los cambios parciales o del cambio de las partes, antes del cambio de la totalidad.

¿Qué debe hacerse: cambiar las partes y, así, alcanzar la totalidad, o cambiar ésta, para así cambiar aquéllas que son sus constituyentes? (48)

Afirmamos, en el cuerpo de este estudio, que no hay cambio del cambio, ni estabilidad de la estabilidad, sino cambio y estabilidad de algo.

La estabilidad y el cambio en y de una estructura no pueden ser vistos a un nivel meramente mecanicista, como piensan algunos, en que los hombres fueran simples objetos del cambio o de la estabilidad que se erigen como fuerzas infra o sobrehumanas, bajo las cuales los hombres se mantienen dóciles y adaptados.

Por la misma razón de que no hay estructura social que no sea humana e histórica, la estabilidad y el cambio en y de una estructura, implican la presencia de los hombres. Estos, a su vez, se dividen entre quienes desean o no el cambio o la estabilidad.

Sería una ilusión ingenua pensar que no se organizasen en instituciones, organismos, todos grupos de carácter ideológico para la defensa de sus opciones, elaborando, en función de éstas, su estrategia y sus tácticas de acción.

Ahora bien, el problema máximo que se plantea a quienes por una cuestión misma de viabilidad histórica, no tienen otro camino sino el cambio gradual de las partes con el cual pretenden alcanzar el cambio de la totalidad, radica en que, al cambiar una de las dimensiones de la estructura, las respuestas a este cambio no tardarán. Son respuestas de carácter estructural y respuestas de carácter ideológico. Por un lado, son las demás dimensiones de la realidad que, al conservarse como están, obstaculizan el proceso de transformación de la dimensión sobre la cual está incidiendo la acción cambiante; por otro, son las fuerzas contrarias al cambio que tienden a robustecerse frente a la amenaza concreta del cambio de una de las dimensiones en transformación.

Sería otro ingenuidad pensar que las fuerzas contrarias al cambio no percibieran que el cambio de una parte apunta al cambio de otra, hasta llegar al cambio de la totalidad; como también sería una ingenuidad no contar con su reacción, siempre más fuerte frente a estas transformaciones parciales.

Esta es la razón por la cual una estructura social en este momento histórico tiende a vivir, necesariamente, la profundización del antagonismo entre aquéllos que pretenden un cambio y los que se oponen a él. En la medida en que este antagonismo crece, se instaura un clima de "irracionalismo" que genera nuevos mitos auxiliares de mantención del statu quo.

El papel del trabajador social, que opta por el cambio en un momento histórico como éste, no es propiamente el de

crear mitos contrarios, sino desmitificar la realidad mitificada al problematizársela a los hombres.

A los mitos, que constituyen elementos básicos de la acción manipuladora de los individuos, tiene que responder con su organización crítica. No es posible responder con la manipulación a la manipulación realizada por los que están contra el cambio. Y no es posible por la simple razón de que la manipulación es instrumento de la deshumanización - consciente o no, poco importa - mientras la tarea de cambiar, de quienes están con el cambio, sólo se justifica en su finalidad humanista. Es imposible servir a esta finalidad con instrumentos y medios que sirven a la otra.

Esta es la razón por la cual el trabajador social humanista no puede transformar su palabra en activismo ni tampoco en palabrería, puesto que el uno y la otra nada transforman realmente. Por el contrario, será tanto más humanista cuanto su quehacer sea más verdadero, sea praxis, sea su acción y su reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en convivencia.

Observemos otro aspecto, que se presenta como punto crucial en la discusión del cambio de una estructura social, el cual no puede pasar desapercibido al trabajador social.

Si bien es cierto que una visión ingenua de la realidad, la reduce a partes que nada tiene que ver entre sí en la constitución de la totalidad, no menos ingenua es tener una visión focalista de la estructura social desde afuera. Esto es, una visión que la absolutice. Así como en una estructura social las partes conforman su todo, la estructura social, como un todo, se encuentra en interacción con otras estructuras sociales.

Estas interrelaciones pueden darse en el caso de sociedades sujetos con sociedades sujetos; o en el caso de sociedades sujetos hacia sociedades objetos. El primer tipo caracteriza las relaciones entre sociedades seres para sí, el segundo, las relaciones antagónicas entre sociedades seres para sí y sociedades seres para otro.

Desde un punto de vista filosófico, un ser que ontológicamente es para sí, se transforma en ser para otro cuando, perdiendo el derecho de decidir, no opta y sigue las prescripciones de otro ser. Sus relaciones con este otro son las relaciones que Hegel llama de "conciencia servil a conciencia señoril". (49)

La sociedad, cuyo centro de decisión no se encuentra en su ser sino en el ser de otra, se comporta con relación a ésta como un ser para otro.

La ciencia política, la sociología, la economía y no solamente la filosofía tienen, en estas relaciones, el objeto de sus análisis específicos, dentro del marco general constituido por la dependencia.

Aunque la transformación verdadera de una sociedad objeto tenga que ser hecha por sus hombres y no por la sociedad sujeto con la cual esté en dependencia, no es posible negar el fuerte condicionamiento al cual está sometida en el esfuerzo de su transformación.

Esta es la razón por la cual no siempre es viable para quienes optan por las transformaciones hacerlas como les gustaría y en el momento en que les gustaría. Además del deseo de hacerlas, hay un viable o un inviable histórico del hacer. (50)

Cualquiera que sea, sin embargo, el momento históricoque vive la sociedad, sea el de lo viable o el de lo inviable histórico, el papel del trabajador social que optó por el cambio no puede ser otro sino el de actuar y reflexionar con los individuos con quienes trabaja para concientizarse conjuntamente con ellos sobre las reales dificultades de su sociedad.

Esto implica la necesidad constante que tiene el trabajador social de ampliar sus conocimientos cada vez más, no sólo desde el punto de vista de sus métodos y técnicas de acción, sino de los límites objetivos con los cuales se enfrenta en su quehacer.

Otro punto que exige del trabajador social una reflexión crítica también, y que se encuentra en el centro mismo de estas consideraciones, es el que dice relación al cambio cultural. Cambio cultural en torno del cual tanto se habla. Educación y cambio cultural; reforma agraria y cambio cultural; desarrollo y cambio cultural son algunas de las expresiones en que el cambio cultural aparece, ora como un asociado consecuente, ora como un asociado eficiente del quehacer implícito en los términos a él referidos: educación, reforma agraria, desarrollo, etc.

¿Qué es el cambio cultural? Antes de contestar a esta pregunta, ya estamos frente a otra: ¿Qué es lo cultural? Responder a esta pregunta implica volver nuestro pensar críticamente hacia la estructura social.

La estructura social, precisamente porque es social, es humana. Si no fuera humana, sería una mera estructura soporte como lo es para el animal que, como un ser en sí no es capaz de significarla.

El hombre, por el contrario, transformando con su trabajo lo que sería su soporte si no pudiera transformarlo, crea su estructura, que se hace social y en la cual se constituye el "yo social".

En las relaciones permanentes hombre-realidad; hombre-estructura; realidad-hombre; estructura-hombre se origina la dimensión de lo cultural que, en un sentido antropológico descriptivo, es todo lo que el hombre crea y recrea.

Cultural, en el sentido que aquí nos interesa, es tanto un instrumento primitivo de caza o de guerra, como lo es el lenguaje o la obra de Picasso.

Todos los productos que resultan de la acción del hombre, todo el conjunto de sus obras, materiales o espirituales, por ser productos humanos, que de él se desprenden, se vuelven hacia él y lo marcan, condicionándole formas de ser y de comportarse también culturales.

En este aspecto, indudablemente, la manera de andar, de hablar, de saludar, de vestir; las preferencias gustativas son culturales. Cultural también es la percepción que tienen o que están teniendo los hombres de su propia cultura, de su realidad. (51)

Ahora bien, las expresiones educación y cambio cultural; reforma agraria y cambio cultural; desarrollo y cambio cultural no tienen la misma significación en estructuras sociales que estén en momentos históricos distintos.

El cambio cultural, en sentido amplio, será o no un asociado consecuente o eficiente del quehacer referido a él conforme se encuentre, concretamente o no, en transformación la estructura social.

El hecho, con todo, no significa que la nueva estructura prescinda de una labor orientada hacia el cambio estructural. (52) Y esto porque lo que se había consubstanciado en la vieja estructura continúa manteniéndose en la nueva, hasta que ésta, a través de la experiencia histórica de los hombres que en ella se encuentran, proporcione formas de ser correspondientes no ya a la estructura anterior, sino a la nueva.

En el caso contrario, cuando la estructura social todavía no se ha transformado y se enfrentan los que quieren el cambio con quienes no lo quieren, el cambio cultural referido a cualquier quehacer sólo tiene una dimensión realmente importante en que puede aparecer como asociado eficiente del quehacer.

Esta es la dimensión en la cual se busca operar el cambio de la percepción de la realidad, y que debe iniciarse, como ya señaláramos, aun cuando la estructura esté transformada en su totalidad.

Ahora bien, el cambio de la percepción de la realidad, que no puede darse a nivel intelectualista, sino al nivel de la acción y de la reflexión en momentos históricos especiales, en

los cuales además de ser el único intento posible se transforma como asociado eficiente, en un instrumental para la acción del cambio.

De este modo, la realidad objetiva, al condicionar la percepción que los individuos tienen de ella, condiciona también su forma de enfrentarla, sus perspectivas, sus aspiraciones, sus expectativas. Condiciona además los varios niveles de percepción que, a su vez, explican las formas de acción de los individuos.

En el momento en que una realidad es percibida como algo inmutable, superior a las fuerzas de resistencia de los individuos, (53) la tendencia de éstos es mantenerse en una postura fatalista y desesperada. Más aún y por ello mismo, su tendencia es buscar fuera de la realidad misma, la explicación para su imposibilidad de actuar.

La percepción mágica de la realidad, condicionada por ésta, provoca una acción también mágica frente a ella, a través de la cual el hombre intenta defenderse de lo incierto. (54)

Podría decirse que el cambio de la percepción sólo sería posible con el cambio de la estructura, en la razón misma de su condicionamiento por ésta.

Si se toma tal afirmación, desde un punto de vista acríticamente riguroso, puede conducir a interpretaciones mecanicistas de las relaciones percepción-mundo.

Por otro lado, para evitar cualquier confusión entre nuestra posición y una postura idealista, es necesario que intentemos aclarar lo que entendemos por cambio de la percepción.

Reconocemos - como ya afirmamos - que sólo podremos entender el hombre en el mundo. Sabemos que la verdad del mundo no se encuentra sólo en el "hombre interior", (55) puesto que, sólo pudiendo ser en el mundo, ni siquiera existe este hombre interior como un ser dicotomizado del mundo en y con el cual se halla.

El cambio de la percepción de la realidad puede darse "antes" de la transformación de ésta, luego que se quite al término la significación de dimensión estagnada del tiempo, con que lo puede acuñar la conciencia ingenua.

El significado que damos a "antes" aquí, no es aquél del sentido común, ni siquiera formalmente gramatical, El antes no significa un momento anterior, que está separado del otro por una frontera rígida. El antes, por el contrario, participa del proceso y de la estructura social, envolviendo a los hombres ya sea como un pasado que fue presente o como un anterior-presente a la estructura.

De esta forma, la percepción distorsionada de la realidad, en este "antes" del cambio estructural, puede ser cambiada en la medida en que el "hoy" en el cual se está verificando el antagonismo entre cambio y estabilidad es, en sí, un desafío que pone a prueba la percepción misma de la realidad.

Cuanto más se profundiza este antagonismo, más se desvela la realidad condicionante de la percepción y esto es suficiente para que se verifique el cambio de la misma.

Ahora bien, aprovechando este clima característico del "anterior-presente", cabe al trabajador social, problematizando al hombre el clima contradictorio de su "hoy-anterior-presente" al cambio estructural, intentar el cambio de su percepción de la realidad.

De ahí, repitamos, que este cambio de percepción no sea otra cosa sino la superación de una percepción distorsionada de la realidad por una percepción crítica de la misma.

Este cambio de percepción, que se da a través de la problematización de una realidad concreta, en el entrechoque de sus contradicciones, implica un nuevo enfrentamiento del hombre con su realidad. Implica admirarla en su totalidad; mirarla de dentro y desde adentro, escindirla en sus partes y volver a admirarla, ganando así una percepción más crítica y profunda de su estar en la realidad que lo condiciona. Implica una apropiación del contexto; una inserción en él; un no permanecer adherido a él; un no estar casi bajo el tiempo sino en el tiempo. Implica reconocerse hombre. Hombre que debe actuar, pensar, crear, transformar, y no adaptarse en forma fatalista a una realidad deshumanizante.

Implica, finalmente, el ímpetu de cambiar para ser más.

El cambio de la percepción distorsionada del mundo es la concientización que implica algo más que la toma de conciencia que puede, incluso, ser ingenua.

Intentar la concientización de los individuos con quienes trabaja, mientras con ellos se concientiza, éste y no otro nos parece que es el rol del trabajador social que optó por el cambio.

3. EL COMPROMISO DEL PROFESIONAL CON LA SOCIEDAD (56)

El compromiso del profesional con la sociedad nos plantea algunos puntos que deben ser analizados. Algunas reflexiones anteriores son necesarias para la clarificación del tema.

Las palabras que constituyen la frase en análisis no han sido ubicadas en forma arbitraria. Diríamos, inclusive, que se encuentran comprometidas entre sí e implican, en la estructura de sus relaciones, una posición dada, aquélla de quien las ha expresado.

El compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucrara la decisión lúcida y profunda de quien lo asume, si no se diera en el marco de lo concreto.

Al seguir analizando la frase propuesta, sentimos la necesidad de un adentramiento cada vez mayor en el concepto del compromiso con lo cual podemos aprehender aquéllo que hace que un acto se constituya en compromiso.

Pero, en el momento en que se nos impone esta necesidad como una exigencia previa al análisis del compromiso definido, al del profesional con la sociedad, se hace necesario reflexionar en torno de la pregunta: ¿quién puede comprometerse?

Esta pregunta, sin embargo, no se formula, como puede parecer, en el sentido de la identificación de quién entre algunos sujetos hipotéticos, A, B o C, es el protagonista de un acto de compromiso en una situación dada. Es una pregunta que se anticipa a cualquier situación de compromiso. Indaga sobre la ontología del ser que es sujeto del compromiso. La respuesta a esta indagación nos permite el acto comprometido, que empieza a desvelarse ante nuestra curiosidad.

En efecto, al acercarnos a la naturaleza del ser que es capaz de comprometerse, estaremos acercándonos a la esencia misma del acto comprometido.

La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido es la de que éste sea capaz de actuar y reflexionar.

Sea capaz de, estando en el mundo, saberse en el mundo. Saber que, si la forma de su estar en el mundo condiciona la conciencia de este estar, es capaz, sin embargo, de tener la conciencia de esta conciencia condicionada. Es decir, es capaz de

intencionar su conciencia a la propia forma de estar siendo, que condiciona su conciencia del estar.

Si no existe la posibilidad de reflexión sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, su estar en el mundo se reduce a un no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. Es un ser inmerso en el mundo, adoptado en su estar y sin conciencia de él. Su inmersión en la realidad, de la cual no puede emerger, ni alejarse para admirarla, y así transformarla, lo hace un ser fuera del tiempo o bajo el tiempo o aún, en un tiempo que no es el suyo. El tiempo, para tal ser, sería un presente perpetuo, un hoy eterno. Un ser como éste, histórico, no puede comprometerse. En lugar de relacionarse con el mundo, el ser inmerso solamente lo contacta. Sus contactos no llegan a transformar el mundo, puesto que sus resultados no constituyen productos significativos, capaces de marcarlo.

Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto de alejarse de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo y, transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, solamente un ser histórico, por su condición de histórico es capaz de comprometerse.

Más aún, solamente este ser es ya en sí un compromiso. Este ser es el hombre.

Pero, si este ser es el hombre que, además de poder comprometerse, es ya un compromiso, ¿qué es el compromiso?

Una vez más tendremos que volver al hombre mismo, en búsqueda de la respuesta. Sin embargo, no a un hombre abstracto, sino al hombre concreto, que existe en una situación concreta.

Afirmábamos, anteriormente, que la primera condición para que un ser pudiera ejercer un acto comprometido radicaba en su capacidad de acción y reflexión. Es exactamente esta capacidad de actuar, de operar, de transformar la realidad de acuerdo con finalidades propuestas por el hombre a que está asociada su capacidad de reflexionar, la que lo hace un ser de la praxis.

Si acción y reflexión como constituyentes indivisibles de la praxis, son la manera humana de existir, esto no significa, sin embargo, que no estén condicionadas, como si fueran absolutos, por la realidad en la cual está el hombre.

Así como no hay hombre sin mundo ni mundo sin hombre, no puede haber ni acción ni reflexión fuera de la relación hombre-

realidad. Esta relación hombre-realidad, hombre-mundo, al contrario del contacto animal con el mundo, como ya afirmamos, implica la transformación del mundo, cuyo producto, a su vez, condiciona la acción y la reflexión. Es, por lo tanto, a través de su experiencia en estas relaciones que el hombre desarrolla su acción-reflexión como también puede atrofiarlas. De acuerdo como se establezcan estas relaciones, puede el hombre tener o no condiciones objetivas para el pleno ejercicio de la manera humana de existir.

Lo fundamental con todo es que, prohibitiva o no del pensar y del actuar auténticos, esta realidad es creación de los hombres. De ahí que no pueda ella, siendo histórica tal como los hombres que la crean, transformarse por sí sola. Los hombres que la crean son los mismos que la pueden seguir transformando.

Se puede pensar, frente a esta afirmación, que estamos en una especie de callejón sin salida. En efecto, si la realidad creada por los hombres les dificulta objetivamente su actuar y su pensar auténticos, ¿cómo pueden, entonces, transformarla para que puedan pensar y actuar verdaderamente? Si la realidad les condiciona el pensar y el actuar inauténticos, ¿cómo pueden pensar correctamente el pensar y el actuar incorrectos? Si en este juego interactivo de la acción y reflexión del hombre sobre el mundo ocurre que en un momento dado de la experiencia histórica de éstos los obstáculos frente a su pensamiento y a su acción auténticos no son visualizados en otro, estos obstáculos pasan a ser sentidos para llegar, en última instancia, a ganar la razón de éstos y, los hombres alcanzan la razón de los obstáculos en la medida en que su acción es frenada. Es sólo actuando o no pudiendo actuar como se les aclaran los obstáculos a la acción y consecuentemente los de la reflexión. Como lo propio entonces, de la existencia humana es la praxis acción y reflexión, de ahí que el hombre sea, también compromiso. Prohibirles la acción, es frustrar a los hombres que frustrados, tienden a superar la situación de frustración. (57)

Obstaculizados en su acción y en su reflexión, los hombres se encuentran hondamente heridos en sí mismos, como seres del compromiso. Compromiso con el mundo, que debe ser humanizado para la humanización de los hombres. Responsabilidad con éstos, con la historia. Este compromiso con la humanización del hombre, que implica una responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería ni de ninguna otra forma de huir del mundo, de la realidad concreta donde se encuentran los hombres concretos. El compromiso, como propio de

la existencia humana, sólo existe en el engarzamiento en la realidad, en cuyas aguas los hombres verdaderamente comprometidos se empapan. Solamente así el compromiso es verdadero. Al existenciarlo, en un acto que necesariamente es valiente, decidido y consciente, los hombres ya no se dicen neutros. La neutralidad frente al mundo, frente a la historia, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo, casi siempre, resulta del hecho de que los que se dicen neutros están comprometidos contra los hombres, contra su humanización. Están comprometidos consigo mismos, con sus intereses o los intereses de los grupos a los cuales pertenecen. Y como éste no es un verdadero compromiso, asumen la neutralidad imposible.

El verdadero compromiso es la solidaridad con aquéllos que, en la situación concreta, están cosificados y no la solidaridad con quienes niegan el compromiso solidario.

Comprometerse con la deshumanización es asumirla e, inexorablemente, deshumanizarse también. Esta es la razón por la cual el compromiso verdadero, que se manifiesta siempre solidariamente, no puede reducirse a gestos de falsa generosidad ni puede tampoco ser un acto unilateral.

La unilateralidad equivaldría a matar la esencia del compromiso, que al ser el encuentro dinámico de hombres solidarios, alcanza a aquéllos con quienes uno se compromete y vuelve de éstos a él, manifestándose en un mismo gesto amoroso.

Ahora bien, si nos interesa analizar el compromiso del profesional con la sociedad, tendremos que reconocer que el profesional, antes de serlo, es hombre. Como hombre que no puede estar fuera de un contexto histórico-social en cuyas interrelaciones constituye su yo, es un ser auténticamente comprometido, falsamente comprometido o un ser a quién se ha prohibido el asumir un compromiso verdadero. (58)

Sin embargo, como profesional, es necesario unir al compromiso genérico, concreto, que le es propio como hombre, su compromiso como profesional.

Dado que como hombre, éste no puede escapar a su compromiso, que se traduce en la solidaridad con el mundo y con los hombres para la búsqueda incesante de la humanización, el compromiso como profesional con la sociedad además de todo esto es una deuda que asumió al hacerse profesional.

Su compromiso como profesional, sin embargo, no puede dicotomizarse de su compromiso original como hombre. El compromiso, como un quehacer radical y totalizado, rechaza las

racionalizaciones. No puedo, en los días lunes, asumir el compromiso como hombre para, en los días martes, asumirlo como profesional. En cuanto profesional es atributo del hombre, no puede, mientras ejerza un quehacer atributivo, negar el sentido profundo del quehacer substantivo y original. Cuanto más se capacita como profesional, tanto más sistematiza sus experiencias, tanto más utiliza el patrimonio cultural que siendo patrimonio de todos a todos debe servir, y por lo tanto, tanto más aumenta su responsabilidad con los hombres.

No puede por ello mismo burocratizar su compromiso de profesional, sirviendo más a los medios que al fin que es el hombre, en una dolorosa inversión de valores. No puede dejarse seducir por las tentaciones míticas, entre ellas la de su esclavitud a las técnicas que siendo elaboradas por los hombres son sus siervas y no sus señoras.

No debe admitirse, como profesional, habitante de un extraño mundo, mundo de técnicos y especialistas salvadores de los demás, dueños de la verdad, propietarios del saber que debe ser donado a los ignorantes e incapaces. Habitante de un ghetto de donde sale mesiánicamente para salvar a los perdidos que están fuera. Si así procede, no se compromete verdaderamente, ni como profesional, ni como hombre, simplemente se aliena.

Hay algo todavía que debe ser subrayado. En la medida en que el compromiso no puede ser un acto espectador sino praxis, acción y reflexión sobre la realidad e inserción en ella, implica un conocimiento de ella. Si el compromiso sólo es válido en razón del humanismo, éste, a su vez, sólo es consecuente cuando se halla científicamente fundado. Envuelto en el compromiso del profesional, se encuentra, por lo tanto, la exigencia de su constante perfeccionamiento. La exigencia de la superación del especialismo, que no es lo mismo que la especialidad, con la apertura de su visión del mundo. Cercando su especialidad, debe ir el profesional ampliando sus conocimientos en torno del hombre, de su forma de estar siendo en el mundo, reemplazando la percepción ingenua de la realidad deformada por especialismos estrechos, por una percepción crítica.

No es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que están en ella y con ella, si se tiene una conciencia ingenua de esta realidad y de estos hombres. No es posible el compromiso auténtico si la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable al que se piensa comprometido. Si no la ve y no la capta como una totalidad, cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción. De ahí

que su acción no pueda incidir sobre las parcialidades aisladas, pensando que así transforma la realidad, sino sobre la totalidad. Es transformando la totalidad que se transforman las partes y no al revés. En el primer caso, su acción, que estaría basada en una visión ingenua, meramente focalista de la realidad, no podría constituirse en compromiso.

Un profesional, por ejemplo, para quien la reforma agraria es apenas el instrumento jurídico que la normaliza y que no consigue aprehenderla en su complejidad, en su globalidad, no puede, en términos concretos, comprometerse con ella, aun cuando ideológicamente la acepte. Si su comprensión de la reforma agraria es mecanicista y piensa que para ejecutarla bastará con borrar una estructura y crear otra, el optimismo inicial de su acción desaparecerá porque era ingenuo. Y al desaparecer, echará la culpa al campesino, a quien considerará ingrato e incapaz y no a su ingenuidad.

La cuestión de fondo reside en que la reforma agraria como un proceso global, no es algo que no existiendo antes pasa a existir completa y acabadamente con la instauración de una estructura nueva. La reforma agraria, porque es un proceso, es algo dinámico. Se da en el dominio de lo humano. Las relaciones hombre-realidad que se verificaban en la estructura anterior, necesariamente dejaron su marca profunda en la forma de estar siendo del campesino. Cambiada la vieja estructura a través de la reforma, lo inevitable es que, tarde o temprano, la estructura instaurada condicione nuevas formas de pensar y de actuar, resultantes de las nuevas relaciones hombre-realidad. Esto no significa, sin embargo, que este cambio se dé instantáneamente.

El compromiso, por lo tanto, de un profesional de la reforma agraria que la vea bajo la visión criticada, no puede ser verdadero. Como no puede ser verdadero el compromiso del profesional, en cuya acción de carácter técnico se olvide del hombre o lo minimice, pensando, ingenuamente, que existe el dilema humanismo-tecnología. (59) Y, respondiendo al desafío del falso dilema, opta por la técnica, considerando que la perspectiva humanista es una forma de retardar las soluciones más urgentes. El error de esta concepción es tan nefasto como el error de la concepción falsa de humanismo, su contrario que ve en la tecnología la razón de los males del hombre moderno. Y el error básico de ambas, que no pueden ofrecer a sus adeptos ninguna forma verdadera de compromiso, radica en que, perdiendo ellas la dimensión de la totalidad, no perciben esta obviedad:

que humanismo y tecnología no se excluyen. No perciben que el primero implica la segunda y viceversa. Si su compromiso es realmente con el hombre concreto, con la causa de su humanización, de su liberación, no puede por ello mismo prescindir de la ciencia ni de la tecnología, con las cuales se va instrumentando para luchar mejor por esta causa.

Por ello también, no puede reducir al hombre a mero objeto de la técnica, a un autómata manipulable.

Casi siempre, técnicos de buena voluntad pero sin embargo ingenuos, se dejan llevar por la tentación tecnicista (mitificación de la técnica) y en nombre de lo que llaman "necesidad de no perder tiempo", intentan, verticalmente, reemplazar los procedimientos empíricos del pueblo (campesinos, por ejemplo) por su técnica.

Parten del presupuesto verdadero, "de que es, no sólo necesario sino urgente, aumentar la producción agrícola". (60) Una de las "exigencias para lograrlo está en el cambio tecnológico que debe verificarse". Otro presupuesto válido.

Al desconocer, sin embargo, que tanto su técnica como los procedimientos empíricos de los campesinos son manifestaciones culturales, tan válidos los segundos como las primeras, y que por ello mismo no pueden ser mecanicistamente reemplazados, se equivocan y no pueden comprometerse.

Terminan, entonces, por caer en esta contradicción irónica: "para no perder tiempo". Lo que hacen es perderlo.

Deformados por su acriticidad, no son capaces de ver al hombre en su totalidad, en su quehacer, en su praxis que se da siempre en y sobre el mundo. Por el contrario, más fácil será para lograr sus objetivos, ver al hombre como una "vasija" que vayan llenando con sus depósitos técnicos. (61) Pero, al desarrollar su acción en esta forma que tiene su incidencia en este "hombre-receptor", sólo nos cabe preguntar: ¿Dónde radica el verdadero compromiso con la humanización del hombre?

Hay, sin embargo, todavía en nuestros países, una sombra que permanentemente amenaza el compromiso verdadero. Amenaza que se concretiza en la inautenticidad del compromiso. Estamos refiriéndonos a la alienación o enajenación cultural que sufren nuestras sociedades. (62)

Sociedades con su punto de decisión económica y cultural fuera de ellas; sociedades, por lo tanto, de economía periférica, dependiente, exportadoras de materias primas e importadoras no solamente de productos manufacturados sino de ideas, de modelos que se caracterizan por ser sociedades para otro.

De esta forma, el primer gran obstáculo que se plantea en estas sociedades al compromiso auténtico se encuentra en la inautenticidad de su propio ser dual. Dualismo que se manifiesta, en la medida en que para solucionar sus problemas, importan técnicas y tecnologías, sin la debida "reducción sociológica" (63) de éstas a sus condiciones objetivas y que por su carácter inauténtico no pueden proporcionar las condiciones para un compromiso verdadero.

No hay técnicas neutras que puedan ser trasplantadas de un contexto a otro. La alienación del profesional no le permite percibir esta obviedad. Así, su compromiso se deshace en la razón en que el instrumento para su acción es un instrumento ajeno y a veces antagónico a su cultura. (64)

El alienado, sea o no profesional, no distingue el año del calendario del año histórico. No percibe que hay una no contemporaneidad de lo coetáneo.

Todas estas manifestaciones de la alienación y otras cuyo análisis detenido no nos cabe realizar aquí, explican la inhibición de la creatividad en el período de la alienación. Esta, de modo general, provoca una timidez, una inseguridad, un miedo de correr el riesgo de la aventura de crear, sin la cual no hay creación. En lugar de correr este riesgo que caracteriza la valentía del compromiso y la naturaleza humana, la alienación estimula el formalismo que funciona como una especie de ciclo de seguridad.

De ahí que el hombre alienado, inseguro y frustrado, se quede con la forma más que con el contenido; y vea más la superficie de las cosas que su interioridad.

Su pensamiento no tiene fuerza instrumental porque no nace de su contexto para volver a él. Se constituye en la nostalgia de mundos ajenos y distantes. Su pensamiento, por fin, no tiene fuerza ni para su mundo, puesto que de él no ha nacido, ni para el otro, el mundo imaginario de su nostalgia.

De esta forma, ¿cómo comprometerse?

En el momento, sin embargo, en que la sociedad se vuelve sobre sí y se inscribe en la búsqueda difícil de su autenticidad, comienza a dar señales inequívocas de preocupación con su proyecto histórico. Y cuanto más crece esta preocupación, se torna más favorable el clima para el compromiso.

Estamos convencidos de que el momento histórico de Chile exige de sus profesionales una seria reflexión sobre su realidad cambiante, de la cual resulte su inserción en ella. Inserción que, siendo crítica, es compromiso verdadero. Compromiso con los destinos del país. Compromiso con su pueblo. Con el hombre chileno en concreto. Compromiso con el ser más de este hombre.

Si en una sociedad preponderantemente alienada, el profesional, por la naturaleza misma de la sociedad jerárquicamente estructurada, es un privilegiado, en una sociedad emergente, el profesional que huye de la concreción de este compromiso es sólo un hombre que no sólo se niega a sí mismo sino que niega, además, el proyecto histórico que vive su pueblo.

Notas

(1) Ver Paulo Freire: "La Educaoión como Práctica de la Libertad". ICIRA, 1969.

(2) Ver Ernani María Fiori: "Aprender a Decir su Palabra: El Método de Alfabetización del Profesor Paulo Freire", 1968.

(3) Ver Erich Fromm, "La Aplicación del Psicoanálisis Humanista a la Teoría de Marx", en Humanismo Socialista, Ed. Paidos, 1966.

(4) Ver H. Marcuse, "El Hombre Unidimensional", Ed. Mortiz, 1968.

(5) Ver Investigaoión de la Temática Generadora.

(6) Ver Vieira Pinto, Alvaro, Conciencia e Realidade Nacional, ISEB, Río, 1960.

(7) Texto de un silabario brasileño. En Brasil existe una costumbre popular de invitar al papagayo (loro) a bajar de su jaula y posarse en el dedo de uno. "Me de O pe, meu loro", ofreciéndose el dedo índice al loro. Nunca supimos, sin embargo, de nadie que invitara a un cuervo a posarse en su dedo.

(8) Vieira Pinto, Alvaro. Op. cit.

(9) Tuvimos oportunidad de escuchar idéntica afirmación de un hombre en New York, (mayo de 1967) en experiencia similar, aunque no en alfabetización, realizada excelentemente por The Institute for Human Development en las áreas pobres de aquella ciudad.

(10) Esto no significa que no haya hombres más inclinados a la acción directa que otros. Lo imposible, sin embargo, es que pueda uno ser teórico fuera de la "convivencia" con la realidad.

(11) Nicol, Eduardo, Metafísica de la Expresión, Fondo de Cultura Económica, 1957, pág. 25.

(12) Barbu, Zevedei: Democracy and Dictatorship, London - 1956, pág. 102. (Hay traducción castellana).

(13) Texto preliminar elaborado para la discusión del Equipo de Investigación Temática en torno al proyecto de acción cultural. Las opiniones contenidas en este texto no son de modo alguno definitivas y señalamos al lector que estas ideas han sido superadas en el libro inédito de Paulo Freire, "La Pedagogía del Oprimido".

(14) "En la experiencia del diálogo se constituye un terreno común, entre el otro y el yo, mi pensamiento y el suyo forman un tejido único, mis dichos y los de mi interlocutor son exigidos por el estado de la discusión, se insertan en una operación común cuyo creador no es ninguno de nosotros. Hay un ser dual, y el otro ya no es, en este caso, para mí, un simple comportamiento en mi campo trascendental ni, por otro lado, yo lo soy en el suyo, sino que somos uno para el otro colaboradores en un estado de reciprocidad a través de un mismo mundo. En el diálogo actual, me libro de mí mismo, los pensamientos del otro son, desde luego, pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aunque los capto inmediatamente en cuanto nacen o inclusive los anticipo y la objeción que me formula el interlocutor me arranca pensamientos que nunca había poseído, de modo que, si le presto pensamientos, a su vez me hace pensar". Merleau Ponty, "Fenomenología de la Percepción", Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

(15) Trozo de una carta de un amigo del autor.

(16) Furter, Pierre, "Educacao e vida", Editora Vozes Limitada, Petrópolis, Río, 1966, págs. 26-27.

(17) Furter, Pierra, op. cit. pág. 165.

(18) Es importante subrayar que hacemos esta advertencia exclusivamente a aquéllos cuya antidialogicidad no tiene otra explicación sino su equivocación.

(19) Esta es la razón por la cual los hombres a quienes se les niega el derecho de tener sus finalidades se reifican y quedan alienados a las finalidades que se les imponen.

(20) El profesor Alvaro Vieira Pinto analiza con bastante lucidez el problema de las "situaciones límites", cuyo concepto aprovecha luego de quitarle la dimensión originariamente pesimista. Para Vieira Pinto, las "situaciones límites" no son "el contorno infranqueable donde terminan todas las posibilidades sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son "la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más" (mais ser). Conciencia e Realidade Nacional, ISEB, Río, 1960, II vol. pág. 284.

(21) A propósito de los conceptos de "percibidos destacados en sí" y "visión de fondo", ver Husserl, Edmundo.

(22) A propósito de la desesperanza característica de las sociedades alienadas, en las cuales las situaciones límites son tomadas como fatalidad instransponible, ver: Educación como Práctica de la Libertad. Paulo Freire, ICIRA, 1969.

(23) Marx "Manuscritos Económico-Filosóficos", en Erich Fromm: "Marx y su Concepto del Hombre". Fondo de Cultura Económica, México, Breviarios, 1962, págs. 111-112.

(24) A propósito de actos destructivos, necrófilos, ver Erich Fromm. "El Corazón del Hombre". Fondo de Cultura Económica, México,

(25) Sobre este asunto, ver Karel Kosek, "Dialéctica de lo Concreto". Editorial Grijalbo, México D. F., 1967.

(26) A propósito de épocas históricas, ver Hans Freyer: Teoría de la Epoca Actual", Fondo de Cultura Económica, México.

(27) Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acoión por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

(28) Vieira Pinto, Alvaro. Op. cit.

(29) Esta forma de proceder se observa, frecuentemente, entre hombres de clase media, aunque en forma diferente de como se manifiesta entre campesinos. Su "miedo a la libertad" los lleva a asumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, enfatizan lo accidental y niegan la realidad concreta. Frente a un problema cuyo análisis remite a la visualización de la situación límite, cuya crítica les es incómoda, su tendencia es quedarse en la periferia del problema, rechazando toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo de la cuestión. Llegan incluso a irritarse cuando se les llama la atención hacia algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario a lo cual están dando significación primordial.

(30) Investigación de la Temática Generadora, en el Capítulo II.

(31) Texto extraído del Informe de Actividades presentado por el Profesor Freire al Departamento de Educación de Adultos, UNESCO, París, 1968, refiriéndose a la reforma agraria chilena y su vinculación con la acción cultural.

(32) Cuando hablamos, como en este caso, de conciencia, estamos refiriéndonos al hombre como cuerpo consciente, en relación dialéotica con el mundo, y no de conciencia en una concepción idealista, solipsista, según la cual la conciencia crea la realidad o estudia la realidad.

(33) Hegel, "Fenomenología del Espíritu", Fondo de Cultura Económica, México.

(34) Indispensable la lectura de la obra de Louis Althusser "Pour Marx", en la que analiza, lúcidamente, la "dialéctica de la sobredeterminación". Francois Maspero, París, 1967.

(35) Al tratar el capítulo que se refiere a la investigación de los temas generadores, tendremos la oportunidad de citar ejemplos sacados de los campesinos, que respaldan esta afirmación.

(36) Afirmación hecha por un líder campesino y registrada por nosotros en la primera etapa de la investigación referida anteriormente. Asentamiento "El Recurso", 1968.

(37) Ver "La Investigación de los Temas Generadores y su Metodología", en el Capítulo II.

(38) "La sequía actual es la venganza de San Pedro por su día al no ser más feriado santo", dijo un líder campesino durante la etapa inicial de la investigación temática. Afirmación registrada en un informe de visitas de observación.

(39) Goldman, Lucien, "Las Ciendias Humanas y la Filosofía". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

(40) "Cuando éramos "inquilinos", dijo un campesino después de un mes y medio de haber iniciado su aprendizaje en una de las excelentes realizaciones de CORA, y el patrón nos llamaba ingenuos, decíamos: gracias, patrón. Para nosotros, esto era una alabanza. Ahora, que estamos quedando críticos, sabemos lo que quería decir con ingenuos. Nos llamaba tontos". Y, ¿qué es ser críticos? le preguntamos.
"Es pensar cierto; es ver la realidad como ella es", contestó con seguridad.

(41) Este es también el espíritu que infunde la investigación temática y su metodología. A través de ella no se investigan los hombres, sino con ellos, su pensamiento referido al mundo. Los investigadores, pensando el pensar de los campesinos con ellos, se dan a su pensar. Piensan juntos. Son ambos sujetos investigadores.
En este sentido es que la investigación temática, para nosotros, es el comienzo, aunque tímido, de la síntesis cultural que se consolidará en las etapas que a ella siguen.

(42) Al plantearse a los campesinos, durante la investigación temática, su realidad objetiva en la cual y con la cual están, como un problema a través de situaciones codificadas, rehacen su percepción anterior de la realidad. La percepción de la percepción anterior implica el conocimiento del conocimiento anterior que lleva el reconocimiento de errores y equívocos en el antiguo conocimiento. De esta forma amplían el marco del conocer percibiendo, en su visión de fondo, dimensiones hasta entonces, no percibidas y que, ahora, se les presentan como percibidos destacados en sí. Husserl.
A este respecto ver: "El Rol del Trabajador Social en el Proceso de Cambio", "¿Extensión o Comunicación?"; y "Dialéctica y Libertad. Dos dimensiones de la Investigación Temática, en los Capítulos III y II.

(43) Marcel, Gabriel, "Los Hombres Contra lo Humano".

(44) "Duración" es un concepto bergsoniano. Sinónimo de tiempo real, Bergson lo opone al de tiempo artificial o cuantitativo de los matemáticos y de los

físicos. Considera la duración como un proceso, el más importante de la vida humana. Al aplicar su concepto de "duración" para caracterizar la contradicción estabilidad-cambio, como un proceso que se da permanentemente en el tiempo real de la estructura que es un tiempo vivido por los hombres, no estamos aceptando su intuicionismo en la captación de la realidad.

(45) La cristalización de hoy es el cambio que se operó ayer en otra cristalización. Por ello es que nada nuevo nace de sí mismo, sino de lo viejo que antes fue nuevo. Por ello también todo lo nuevo al tomar forma, deja su "testamento" a lo nuevo que nacerá de él, cuando se agote y se transforme en viejo.

(46) A este propósito ver Eduardo Nicol: "Los Problemas de la Ciencia", México, 1965, Fondo de Cultura Económica.

(47) Aunque nuestro pensamiento nos parezca claro en este último párrafo, subrayemos, sin embargo, que la normalización a la cual nos estamos refiriendo, no es la de quienes, pretendiendo el cambio, necesitan frenar a los que no lo quieren, sino la de quienes, rechazando el cambio, luchan por normalizar el statu quo. De ahí que escribamos entre comillas el verbo "normalizar".

(48) Descartamos, en esta discusión, una forma distorsionada de percepción de las partes, por su absoluta ingenuidad. Nos referimos a la percepción de las partes como absolutos en sí, no teniendo nada que ver las unas con las otras en la constitución de la totalidad. La realidad en esta percepción que genera una concepción también falsa de la acción, no llega a constituir una estructura en el sentido propio de la palabra. Se presenta focalistamente al sujeto de esta percepción. De esta forma, la acción que parte de la concepción que se genera en esta falsa percepción nace ya inoperante. De ahí que, en lugar de prolongarse en acción transformadora quede en soluciones puramente asistencialistas.

(49) Hegel, "Fenomenología del Espíritu". Fondo de Cultura Económica. México, 1966.

(50) Ningún inviable histórico, sin embargo, es absoluto, puesto que si así fuera no sería histórico. Un viable histórico lo es hoy, pero no necesariamente mañana.

(51) "La percepción social es más bien un producto, un derivado de la estructura de las relaciones humanas". Robert K. Merton, "Teoría de Estructuras Sociales". Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

(52) Nos parece que este aspecto debe ser críticamente estimulado en todas las dimensiones de la labor de la Corporación de la Reforma Agraria en los asentamientos. A nuestro juicio, las actividades en un asentamiento, cualesquiera que sean, las de asistencia técnica en sus múltiples aspectos, como las sanitarias, son medios para la auténtica promoción campesina. Promoción en la cual se encuentra implícito el cambio cultural, que implica el cambio de las actitudes, de la valoración, etc. De ahí que los técnicos que trabajan en un asentamiento no puedan ejercer su técnica por ella misma - lo que tiende a la mitificación de la técnica - sino que, hacer de ella un ins-

trumento de promoción humana. Sobre el tema ver "¿Extensión o Comunicación?", ICIRA, 1969.

(53) En torno de las "situaciones límites" y del "inédito viable" tema correspondiente al tratado en estas consideraciones, ver Paulo Freire, "A propósito del Tema Generador", en el Capítulo II.

(54) Partiendo de las observaciones llenas de significado de Malinowski, éste formuló su teoría de que la creencia mágica servía para disminuir la incertidumbre en las actividades de orden práctico del hombre, para fortalecer su confianza, para reducir su ansiedad y para abrir vías de escape en situaciones aparentemente sin salida. La magia representa una técnica suplementaria para conseguir ciertos objetivos prácticos. El autor llama la atención sobre el hecho de que Malinowski introdujo en la teoría de la magia, a través de sus observaciones, elementos nuevos, tales como las relaciones entre la magia y lo fortuito, la magia y lo peligroso y la magia y lo incontrolable. Robert K. Merton - "Teoría y Estructuras Sociales". Fondo de Cultura Económica, México, 1964, pág. 118.

(55) Merleau Ponty: "Fenomenología de la Percepción". Fondo de Cultura Económica. México, 1957. Prólogo, pág. 9.

(56) Texto elaborado para un Seminario organizado por el Servicio Agrícola y Ganadero del Ministerio de Agricultura.

(57) En este sentido, ver Fromm: "El Corazón del Hombre", excelente libro en el cual discute lúcidamente la frustración del no actuar y sus consecuencias.

(58) Cuando nos referimos a seres a quienes se ha prohibido comprometerse verdaderamente hablamos de la situación en que las grandes mayorías se encuentran manipuladas por minorías a través de prescripciones. Estas grandes mayorías tienen la impresión de que se comprometen cuando, en verdad, son inducidas en su compromiso. Eligen entre opciones, en el mejor de los casos, que las minorías les indican, mañosamente, por medio de la propaganda. Sobre el particular ver la obra de Fromm, y "La Elite del Poder", de Wrigh Mills. Fondo de Cultura Económica, México.

(59) Por humanismo no entiende el autor, en éste como en otros estudios suyos, bellas letras, formación clásica, aristocrática, erudición, ni tampoco un ideal abstracto de buen hombre. El humanismo es un compromiso radical con el hombre concreto. Compromiso que se encauza en el sentido de la transformación de cualquier situación objetiva en la cual al hombre concreto se le prohiba el ser más.

(60) Al respecto ver "Reforma Agraria y Acción Cultural".

(61) A propósito de esta falsa concepción de la educación y de la existencia, ver "La Concepción Bancaria" de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización.

(62) De algún tiempo a esta parte, las sociedades latinoamericanas empiezan [illegible] en prueba históricamente. Algunas, más que otras. Empiezan

a intentar una vuelta sobre sí mismas, lo que las lleva a auto-objetivarse y a descubrirse alienadas. Aun si este descubrimiento no significa todavía la desalienación (admitirlo sería asumir una postura idealista) es, sin embargo, motivador para que la sociedad entre en la búsqueda de su concretización.

(63) Ramos, Guerreiro: "A Reducao Sociológica" ISEB, Río.

(64) Esta es la razón porque defendemos, para becados nacionales que vayan a estudiar en cursos de formación o de perfeccionamiento a centros extranjeros de otro nivel económico y tecnológico, un curso previo y profundo, en su país, sobre su realidad histórica, económica, social y cultural, sobre las condiciones concretas de su actuar etc. Muchos de los jóvenes becados latinoamericanos, al volver a sus países, se sienten como extranjeros frustrados o refuerzan el número de trasplantadores de experiencias de otro espacio, y de otro tiempo histórico. Así, sólo suman más compromisos inauténticos.

PUBLICACIONES DE ICIRA

1. Angel Aguilera: LAS TIERRAS FISCALES DE CHILE
2. Oscar Domínguez: ASPIRACIONES DE LOS INQUILINOS DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO
3. CIDA: CHILE: TENENCIA DE LA TIERRA Y DESARROLLO SOCIOECONOMICO DEL SECTOR AGRICOLA
4. FAO-ICIRA: EVALUACION PRELIMINAR DE LOS ASENTAMIENTOS EN LA REFORMA AGRARIA DE CHILE
5. Antonio García: DINAMICA DE LAS REFORMAS AGRARIAS DE AMERICA LATINA
6. Jorge Ahumada: LA PLANIFICACION DEL DESARROLLO
7. Departamento de Derecho y Legislación: EXPOSICION METODICA Y COORDINADA DE LA LEY DE REFORMA AGRARIA DE CHILE
8. Andrés Pascal: RELACIONES DE PODER EN UNA LOCALIDAD RURAL
9. A. Mattelart, R. Eyhéralde, A. Peña, A. Necochea: LA VIVIENDA Y LOS SERVICIOS COMUNITARIOS RURALES
10. Solon Barraclough: NOTAS SOBRE TENENCIA DE LA TIERRA EN AMERICA LATINA
11. Pedro Moral López: TEMAS JURIDICOS DE LA REFORMA AGRARIA Y DEL DESARROLLO
12. Pablo Ramírez: CAMBIO EN LAS FORMAS DE PAGO A LA MANO DE OBRA AGRICOLA
13. Armand Mattelart y Manuel A. Garretón: INTEGRACION NACIONAL Y MARGINALIDAD
14. Antonio García: ESTRUCTURA SOCIAL Y DESARROLLO LATINOAMERICANOS
15. Paulo Freire: LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD
16. Paulo Freire: ¿EXTENSION O COMUNICACION?
17. Marcelino Gavilán Estelat: PERU: LEGISLACION DE REFORMA AGRARIA
18. A. Affonso, E. Klein, P. Ramírez, S. Gómez: MOVIMIENTO CAMPESINO CHILENO
19. Jorge M. McBride: CHILE: SU TIERRA Y SU GENTE
20. Ricardo Donoso y Fanor Velasco: LA PROPIEDAD AUSTRAL
21. A. Corvalán, D. Alaluf, P. Sampalo, A. Mattelart, J. Echenique, S. Barraclough: REFORMA AGRARIA CHILENA: SEIS ENSAYOS DE INTERPRETACION
22. Omar Brevis y Arthur Jolly: MANUAL DE ADMINISTRACION DE LA EMPRESA AGRICOLA: EL ASENTAMIENTO
23. Antonio Corvalán: ANTOLOGIA CHILENA DE LA TIERRA
24. Alejandro Saavedra: LA CUESTION MAPUCHE
25. Hugo Zemelman: EL MIGRANTE RURAL
26. Paulo Freire: SOBRE LA ACCION CULTURAL
27. Brian Loveman: EL CAMPESINO CHILENO LE ESCRIBE A SU EXCELENCIA
28. Solon Barraclough y Juan Carlos Collarte: EL HOMBRE Y LA TIERRA EN AMERICA LATINA
29. Sergio Gómez: LOS EMPRESARIOS AGRICOLAS
30. Francisco Coloane: TIERRA AJENA
31. Roberto Echeverría: POLITICA DE PRECIOS Y REDISTRIBUCION DE INGRESOS AGRICOLAS

SOBRE LA ACCION CULTURAL

Paulo Freire

Sobre la Acción Cultural reúne una serie de textos escritos por Paulo Freire durante su permanencia en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria. Ellos son La Concepción Bancaria y La Concepción Problematizadora de la Educación, La Alfabetización de Adultos, La Práctica del Método Psicosocial, Los Campesinos También Pueden Ser Autores de sus Propios Textos de Lectura, Investigación de la Temática Generadora, A Propósito del Tema Generador y del Universo Temático, Acción Cultural y Reforma Agraria, El Rol del Trabajador Social en el Proceso de Cambio, El Compromiso del Profesional con la Sociedad.

Ordenó y revisó cuidadosamente los textos una alumna chilena del Profesor Freire, Marcela Gajardo. Además, escribió una introducción que estamos ciertos será de verdadera utilidad para los lectores.

icira

INSTITUTO DE CAPACITACION E INVESTIGACION EN REFORMA AGRARIA